



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

**Estrategias cognitivas y los niveles de comprensión
lectora en los estudiantes del VI ciclo del nivel
secundaria de la Institución Educativa nro. 6081
Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa
María del Triunfo**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con
mención en Didáctica de la Comunicación en la Educación Básica

AUTOR

Marcelino ROJAS SALAZAR

ASESOR

Tamara Tatiana PANDO EZCURRA

Lima, Perú

2017



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Rojas, M. (2017). *Estrategias cognitivas y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE LA TESIS PRESENTADO POR EL GRADUANDO DON ROJAS SALAZAR MARCELINO PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DIDÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

En la ciudad de Lima, a los 13 días del mes de octubre de 2017, siendo las 10:00 am. se reunió en acto público en el Salón de Grados de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el Jurado Examinador integrado por la Dra. MARGARITA PAJARES FLORES (Presidente), Dra. TAMARA PANDO EZCURRA (Asesor), Dr. MIGUEL GERARDO INGA ARIAS (Jurado Informante), Mg. JORGE RIVERA MUÑOZ (Jurado Informante) y Dr. RAÚL CABREJOS BURGA (Miembro del Jurado), para recepcionar la sustentación de la tesis titulada: "ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL VI CICLO DEL NIVEL SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NRO. 6081 MANUEL SCORZA TORRES DE SAN GABRIEL ALTO EN VILLA MARÍA DEL TRIUNFO" que presenta Don ROJAS SALAZAR MARCELINO para optar el Grado Académico de Magíster en Educación, con Mención en Didáctica de la Comunicación en la Educación Básica.

Para el efecto, el Jurado Examinador tuvo a la vista el informe favorable del Jurado Informante integrado por la Dra. TAMARA PANDO EZCURRA (Asesor), Dr. MIGUEL GERARDO INGA ARIAS (Jurado Informante), y Mg. JORGE RIVERA MUÑOZ (Jurado Informante),

Después de haber escuchado la sustentación del graduando, el Jurado Examinador procedió a formular las preguntas reglamentarias y, luego de una deliberación en privado, decidió otorgarle el calificativo de:

Buena Dedicación (16)

Como testimonio del acto que culminó a las 12:45 horas, cada uno de los miembros del Jurado Examinador procedió a suscribir el acta, para que se remita a las instancias correspondientes y se expida, previo trámite administrativo, el diploma que acredite a Don ROJAS SALAZAR MARCELINO, como Magíster en Educación, con Mención en Didáctica de la Comunicación en la Educación Básica.

Dra. MARGARITA PAJARES FLORES
Presidente

Dra. TAMARA PANDO EZCURRA
Asesor

Dr. MIGUEL GERARDO INGA ARIAS
Jurado Informante

Mg. JORGE RIVERA MUÑOZ
Jurado Informante

Dr. RAÚL CABREJOS BURGA
Miembro del Jurado

Dedicatoria

A Dios padre creador por iluminar mi camino.

A mis padres Julia y Marcelino [✠] por el constante apoyo en mi formación profesional, a mis hermanos. A mis verdaderos amigos(as). Así también a mi esposa Rosita por ser la dueña de mi corazón y por ser el motivo de mi éxito profesional.

Agradecimientos

A los directores de la IE 6081, Francisco Romero y Óscar Saturno, por permitir la investigación y aplicación en su institución.

A la Dra. Tamara Pando, al Dr. Miguel Inga por el apoyo constante en esta investigación y de forma especial al Mgtr. Jorge Rivera, ya que ha cultivado los valores ético-profesionales en mi persona desde mi etapa de estudiante.

ÍNDICE

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
ÍNDICE	iv
RESUMEN	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN	1
 CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	13
 1.1 Fundamentación y formulación del problema	13
1.1.1 Problema general	15
1.1.2 Problemas específicos	15
1.2 Objetivos	16
1.2.1 Objetivo general	16
1.2.2 Objetivos específicos	17
1.3 Justificación de la investigación	17
1.4 Fundamentación y formulación de las hipótesis	19
1.4.1 Hipótesis general	20
1.4.2 Hipótesis específicas	20
1.4.3 Hipótesis estadísticas	21
1.5 Identificación y clasificación de variable	23
Estrategias cognitivas	23
Niveles de comprensión lectora	24
 CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	25
 2.1 Antecedentes de la investigación	25
2.2. Bases teóricas	37

2.2.1. Estrategias cognitivas (variable independiente)	37
2.2.1.1 Definición de estrategia	37
2.2.1.2 Concepto de estrategias de aprendizaje	38
2.1.1.3 Características de las estrategias	38
2.2.1.4 Escalas de estrategias de aprendizaje	39
2.2.1.5 Modelo ACRA (Escala de Estrategias de Aprendizaje)	40
2.2.1.6 Enfoques sobre aprendizaje	42
2.2.1.6.1 Enfoque conductista	42
2.2.1.6.2 Enfoque cognitivo	43
2.2.1.7 Principales procesos cognitivos según Sánchez y Gallego	43
2.2.1.8 Estrategias cognitivas según Beltrán	47
2.2.1.9 Estrategias cognitivas según Flavell	47
2.2.1.10 Estrategias cognitivas según Basil y Coll	49
2.2.2. Niveles de comprensión lectora (variable dependiente)	49
2.2.2.1 Concepto de comprensión lectora	49
2.2.2.2 Componentes de la lectura en la comprensión	51
2.2.2.3 Modelos de lectura en la comprensión lectora	52
2.2.2.4 El proceso lector durante la comprensión lectora	53
2.2.2.5 Factores condicionantes de la comprensión lectora	54
2.2.2.6 Habilidades de comprensión lectora	55
2.2.2.6.1 Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el texto	55
2.2.2.6.2 Procesos y habilidades para relacionar el texto con las experiencias previas	56
2.2.2.7 La comprensión lectora en el Perú	57
2.2.2.8 Niveles de comprensión lectora	58
2.2.2.9 Comprensión lectora en el área de Comunicación	62
2.2.2.10 Estrategias para facilitar la comprensión lectora mediante la organización de la información	66
2.3 Glosario de términos	68

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	72
3.1 Operacionalización de variables	72
Estrategias cognitivas	73
Niveles de comprensión lectora	73
3.2 Tipificación de investigación	74
3.3 Estrategia para la prueba de hipótesis	76
3.4 Población y muestra	76
3.5 Instrumento de recolección de datos	77
3.5.1 Técnicas de recolección de datos	77
3.5.2 Validez del instrumento de recolección de datos	78
3.5.3 Nivel de validez de los instrumentos de recolección de de datos según el juicio de expertos	79
3.5.4 Valores de los niveles de validez	80
3.5.5 Confiabilidad del instrumento ACRA	81

CAPÍTULO IV

TRABAJO DE CAMPO Y PROCESOS DE CONTRASTE DE LA HIPÓTESIS	85
4.1 Presentación, análisis e interpretación de los datos	85
4.2 Proceso de prueba de hipótesis	101
4.2.1 Proceso de la prueba de contrastación de la hipótesis	101
4.3 Discusión de los resultados	112
4.4 Adaptación de las decisiones	116
4.4.1 Para la variables independiente (VI): Estrategias cognitivas	118
4.4.2 Para la variable dependiente (VD): Niveles de comprensión lectora	119
CONCLUSIONES	120
RECOMENDACIONES	122
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123

ANEXOS	130
Anexo 1: Matriz de Consistencia	133
Anexo 2: Instrumento de recolección de datos ACRA	137
Escala I: Estrategias de adquisición de información	138
Escala II: Estrategias de codificación de información	140
Escala III: Estrategias de recuperación de información	143
Escala IV: Estrategias de apoyo al procesamiento	145
Anexo 3: Cuestionario de comprensión lectora	148
Fragmento n.º 1	149
Fragmento n.º 2	151
Fragmento n.º 3	153
Fragmento n.º 4	155
Fragmento n.º 5	156
Fragmento n.º 6	158
Fragmento n.º 7	160
Fragmento n.º 8	161
Fragmento n.º 9	163
Fragmento n.º 10	165
Anexo 4: Estructura del cuestionario de comprensión lectora	167
Anexo 5: Hoja de respuestas del cuestionario de comprensión lectora	168
Anexo 6: Claves de respuestas de las preguntas	169
Anexo 7: Validación de los instrumentos de recolección de datos	170
Anexo 8: Acta de sustentación de la tesis	176

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Número de estudiantes según la edad y sexo	85
Tabla 2: Frecuencia de estrategias cognitivas	87
Tabla 3: Frecuencia de niveles de comprensión lectora	88
Tabla 4: Frecuencia del nivel literal en la comprensión lectora	90
Tabla 5: Frecuencia del nivel inferencial en la comprensión lectora	92
Tabla 6: Frecuencia del nivel crítico en la comprensión lectora	94
Tabla 7: Frecuencia de estrategias de Adquisición en la información	95
Tabla 8: Frecuencia de estrategias de Codificación de información	97
Tabla 9: Frecuencia de estrategias de Recuperación de información	98
Tabla 10: Frecuencia de estrategias de Apoyo al procesamiento	99
Tabla 11: Pruebas de Rho de Sperman de correlación comprensión lectora y estrategias cognitivas	102
Tabla 12: Pruebas de Rho de Sperman de correlación comprensión lectora y estrategias de adquisición de información	104
Tabla 13: Pruebas de Rho de Spearman de correlación niveles de comprensión lectora y estrategias de codificación de información	106
Tabla 14: Pruebas de Rho de Sperman de correlación niveles de comprensión lectora y estrategias de recuperación de información	108
Tabla 15: Pruebas de Rho de Spearman de correlación niveles de comprensión lectora y estrategias de apoyo al procesamiento de información	110

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura n.º 1: Porcentaje de estudiantes según la edad	86
Figura n.º 2: Número de estudiantes según sexo	86
Figura n.º 3: Frecuencia de estrategias cognitivas	87
Figura n.º 4: Frecuencia de niveles de comprensión lectora	89
Figura n.º 5: Frecuencia del nivel literal en la comprensión lectora	91
Figura n.º 6: Frecuencia del nivel inferencial en la comprensión lectora	93
Figura n.º 7: Frecuencia del nivel crítico en las comprensión lectora	94
Figura n.º 8: Frecuencia de estrategias de adquisición de información	96
Figura n.º 9: Frecuencia de estrategias de codificación de información	97
Figura n.º 10: Frecuencia de estrategias de recuperación de información	99
Figura n.º 11: Frecuencia de estrategias de apoyo al procesamiento	100

RESUMEN

La investigación realizada es factual, correlacional, causal, cuasi experimental, los factores de estudio son dos: Estrategias cognitivas y Niveles de comprensión lectora. La población y la muestra estuvo conformada por 277 estudiantes de 1.º y 2.º grado del VI ciclo nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo. El diseño de la investigación es transversal, correlacional, causal, bivariada. Para la recolección de datos se elaboraron unos cuestionarios estructurados como medición y consta de los siguientes aspectos: estrategias para la adquisición de información, estrategias para la codificación de la información, estrategias de recuperación de la información y estrategias de apoyo al procesamiento. Además, un cuestionario de comprensión lectora que tiene 10 fragmentos de lectura con sus respectivas preguntas y alternativas que se aplicó a los 277 estudiantes de la muestra en el año escolar 2015.

Los instrumentos cumplen con las cualidades de validez y confiabilidad. El estudio plantea la siguiente hipótesis de investigación: Existe una relación directa entre las estrategias cognitivas y los niveles de comprensión lectora a través de la prueba de Rho de Spearman obtenemos una correlación de 0.873 que significa una correlación muy alta con una influencia al 95 %, es decir, con un nivel de significancia menor de 0.05 al tener un p -valor de 0.000. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna que dice: Existe una relación directa entre las Estrategias cognitivas y los Niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

Se concluye, para la hipótesis general que existe una correlación significativa MUY ALTA, entre estrategias cognitivas y los niveles de comprensión lectora. De igual manera, se concluyeron que existen correlaciones significativas en las hipótesis específicas de cada una de las dimensiones de las variables respectivas.

PALABRAS CLAVE Estrategias cognitivas, Niveles de comprensión lectora

ABSTRACT

The research is factual, correlational, causal, cuasiexperimental, the factors are twofold: Cognitive strategies and Levels of reading comprehension. The population and sample consisted of 277 students of the sixth cycle of Secondary level educational institution Nro. 6081 Manuel Scorza Torres in San Gabriel Alto in Villa Maria del Triunfo. The design of these transversal, correlational, causal and bivariate. Strategy for acquiring information, strategy for encoding information, strategy information retrieval, and strategy of support: To collect data, a structured and measurement and consists of the following questionnaires were prepared. Reading comprehension test that has 10 reading passages with their respective alternative that was applied to the 277 students in the sample in the 2015 school year.

The instruments meet the qualities of validity and reliability. The study raises the following hypothesis: There is a direct relationship between cognitive strategies and levels of reading comprehension through the test of Spearman Rho obtain a correlation of 0.873 which means a very high correlation with an influence 95%; that is, with a lower level of significance of 0.05 p_{α} to have a value of 0.000. Therefore, the null hypothesis is rejected and the alternative that says is accepted. There is a direct relationship between Cognitive Strategies and Levels of reading comprehension in students of secondary level VI cycle of school Nro. 6081 Manuel Scorza Torres in San Gabriel Alto in Villa Maria del Triunfo.

We conclude, for the general hypothesis that there is significant FINE correlation between cognitive strategies and levels of reading comprehension. Similarly be concluded that there are specific significant correlations in each of the dimensions of the respective variables hypothesis.

KEY WORDS

Cognitive strategies, Levels of reading comprehension

INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas, los docentes y especialistas han asumido el reto de encontrar, desde una perspectiva crítica, nuevas estrategias de aprendizaje basadas en el mejor entendimiento de los procesos involucrados en la comprensión lectora, ya que en nuestra actualidad, se considera que es una de las dificultades para el proceso de aprendizaje en todos los ámbitos académicos.

Es así como la comprensión lectora aún continúa siendo un tema de preocupación. Es cierto que se creía que todas las posibilidades de solución ya se habían agotado en la década de los 60 y 70, debido a que algunos especialistas propusieron que la comprensión lectora tenía una relación directa con el descifrado de palabras. Es decir, si los estudiantes tenían la capacidad de nombrar las palabras, entonces la comprensión lectora sería automática. No obstante, el tiempo, al parecer, no dio la razón porque los docentes organizaban sus sesiones de clase teniendo como objetivo la descodificación, sin embargo, la mayoría de estudiantes no entendían lo que estaban leyendo.

Asimismo, los docentes consideraron que la mejor manera de asimilar la comprensión lectora era aplicando preguntas de tipo literal acerca del contenido del texto, pensando que esta era la forma como los estudiantes lograban la comprensión propiamente dicha. En consecuencia, los estudiantes eran limitados y dirigidos a no utilizar sus habilidades de lectura, su desarrollo inferencial y de análisis crítico. Esto produjo que los docentes creyeran que la aplicación de diversas preguntas en aquellos tipos de nivel, tanto literal, inferencial y crítico, eran una forma compleja de evaluar que enseñarles propiamente dicho la comprensión y el análisis en la lectura.

En la actualidad, el estudio de la teoría ha demostrado que la comprensión lectora es un tema abordada por muchos autores, debido a que se considera como una de las bases del aprendizaje. Asimismo, trae como consecuencia que el estudiante adquiera el conocimiento, aprenda a pensar, aprenda a reflexionar, aprenda a construir sus ideas y aprenda a ampliar su vocabulario.

Así también, se ha observado mediante muchas pruebas de diagnóstico que los estudiantes realizan errores garrafales en la comprensión lectora, a causa de la incapacidad para construir una relación entre las categorías gramaticales, las funciones sintácticas de las oraciones y el valor crítico de los personajes del texto.

Es así como este problema que se creía algo momentáneo y fácil de solucionar tuvo su punto crítico donde nos enfrentamos a una situación real y concreta. Según el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), en el año 2001, cinco mil jóvenes peruanos de 15 años de edad de diversos estratos sociales rindieron las pruebas de comprensión lectora donde obtuvieron puntajes catastróficos que ubicaron al Perú al final de una lista de 41 países, la mayoría europeos, asiáticos y latinoamericanos.

Esos resultados de la prueba internacional fue la evidencia suficiente para el quiebre y la crisis educativa. Por ello, en el gobierno del presidente de aquella época, el Dr. Alejandro Toledo Manrique, se tuvo que declarar en emergencia el sector educativo en nuestro país recién a mediados del año 2003.

Luego de la declaración en emergencia, el Estado delegó al Ministerio de Educación y a las instituciones públicas y privadas la promoción de diversos programas de fomento de la comprensión lectora en el sistema educativo como el *Plan Lector*, *PromoLibro*, *Lectura en Parques*, *Leer es estar Adelante*. De igual manera, las editoriales realizaron una importante tarea al difundir los textos de manera accesible tanto para la lectura como para la adquisición. En la red virtual se diseñó blogs, webs y foros destinados a intercambiar y compartir información, debatir estrategias y proponer innovaciones en relación a los temas vigentes referidos a la situación educativa del Perú.

Uno de los primeros documentos para la transformación de la coyuntura educativa fue el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular (DCN en EBR), aprobado a finales del año 2008 por el Ministerio de Educación, donde se establecía como el segundo propósito de enseñanza en este proceso educativo: «Dominio del castellano para promover la comunicación entre todos los peruanos».

Concretamente, la competencia de comprensión de textos para el nivel secundario quien se define de la siguiente manera para el VI ciclo (Minedu, 2008, p. 343).

- Expresa sus ideas con claridad y fluidez en situaciones comunicativas interpersonales, utilizando en forma pertinente las cualidades de la voz, el registro lingüístico y los recursos no verbales. Comprende el mensaje de los demás, asumiendo posiciones críticas, y valorando los giros expresivos de su comunidad en el marco del diálogo intercultural.
- Comprende textos de distinto tipo, disfrutando de ellos, discriminando lo relevante de lo complementario; hace inferencias a partir de los datos explícitos, asume posiciones críticas y reflexiona sobre su proceso de comprensión con el fin de mejorarlo.
- Produce textos de distinto tipo, en forma clara, coherente y original, en función de diversos propósitos y destinatarios; en forma apropiada los elementos lingüísticos y no lingüísticos, y reflexionando sobre ellos.

Por un lado, la gran pregunta que se realizaron todos los profesionales de la educación era ¿cómo se debería enseñar a los niños a comprender lo que leen? Esta situación trajo como respuesta las diversas propuestas de especialistas en la materia como la aplicación de nuevas estrategias y técnicas, la utilización de material didáctico, la selección de temas o textos que motiven la lectura al estudiante de acuerdo a su necesidad, entorno y edad.

Por otro lado, en los últimos diez años la tecnología en el Perú ha avanzado tanto que la información que se presenta a través de la red Internet ha beneficiado y a la vez perjudicado el desarrollo cognoscitivo de nuestro estudiante, ya que mediante el uso de ese sistema, se encuentra la información de forma trabajada y procesada, tanto así que el estudiante se limita o se acostumbra a copiar o transcribir la información, dejando de lado el trabajo intelectual donde el proceso de codificar y decodificar queda en el olvido. Ello no implica que el uso de la Internet sea algo perjudicial, sino que es un obstáculo ante la falta de hábito de lectura en los niños y por ende la carencia de comprensión lectora de los estudiantes porque estos lo

consideran una manera facilista e inmediata para obtener la respuesta, pero no un instrumento de aprendizaje para llegar a un posible resultado.

Es así como en el año 2015, adecuándose a los cambios tecnológicos y la amplitud de conocimientos de enseñanza-aprendizaje, se publicó *Las rutas del aprendizaje ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?* durante el gobierno del presidente Ollanta Humala Tasso. En este caso, respecto al área curricular de Comunicación en el ciclo VI, se estableció las siguientes cinco competencias (Minedu, 2015, pp. 74-135).

Competencia 1: ***Comprende textos orales***. El estudiante comprende, a partir de una escucha activa, textos orales de diverso tipo y complejidad en variadas situaciones comunicativas. Para ello, interpreta críticamente las distintas intenciones del interlocutor, discierne las relaciones de poder y los intereses que están detrás de su discurso. Es decir, de manera reflexiva los evalúa y asume una posición personal sobre lo escuchado. Esta competencia manifiesta las siguientes capacidades.

- Escucha activamente diversos textos orales.
- Recupera y organiza información de diversos textos orales.
- Infiere el significado de los textos orales.
- Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos orales.

Competencia 2: ***Se expresa oralmente***. El estudiante se expresa oralmente de forma eficaz en variadas situaciones comunicativas; interactúa con diversos interlocutores en diferentes situaciones comunicativas; y logra expresar, según su propósito, sus ideas con claridad y coherencia. Esto implica adaptar su texto al destinatario y usar recursos expresivos diversos. Esta competencia manifiesta las siguientes capacidades.

- Adecúa sus textos orales a la situación comunicativa.
- Expresa con claridad sus ideas.
- Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos.
- Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos orales.
- Interactúa colaborativamente manteniendo el hilo temático.

Competencia 3: ***Comprende textos escritos.*** El estudiante comprende críticamente textos escritos de diverso tipo y complejidad en variadas situaciones comunicativas. Para ello, debe construir el significado de diversos textos escritos basándose en el propósito con que lo hace, en sus conocimientos, en sus experiencias previas y en el uso de estrategias específicas. Además, a partir de la recuperación de información explícita e inferida, y según la intención del emisor, evalúa y reflexiona para tomar una postura personal sobre lo leído. Esta competencia manifiesta las siguientes capacidades.

- Se apropia el sistema de escritura (solo ciclos II y III).
- Recupera información de diversos textos escritos.
- Reorganiza información de diversos textos escritos.
- Infiere el significado de los textos escritos.
- Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.

Competencia 4: ***Produce textos escritos.*** El estudiante, con un propósito y de manera autónoma, produce textos escritos de diverso tipo y complejidad en variadas situaciones comunicativas. Para ello, recurre a su experiencia previa y a diversas fuentes de información. Desarrolla habilidades metalingüísticas que le permiten ser consciente del uso de las convenciones del lenguaje necesarias para producir textos adecuadamente (gramática, coherencia, cohesión, adecuación, uso de vocabulario, normativa). Esta competencia manifiesta las siguientes capacidades:

- Se apropia del sistema de escritura (solo ciclos II y III).
- Planifica la producción de diversos textos escritos.
- Textualiza sus ideas según las convenciones de la escritura.
- Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos.

Competencia 5: ***Interactúa textos literarios en la relación con diversos contextos.*** El estudiante interactúa reflexivamente con expresiones literarias de diversas tradiciones, de distintas épocas y lugares. Esta interacción le permite experimentar el uso estético del lenguaje y la recreación de mundos imaginados. Además, ello contribuye a la construcción de las identidades y

del diálogo intercultural. De esta manera despliega sus potencialidades creativas, críticas, estéticas y lúdicas. Esta competencia manifiesta las siguientes capacidades:

- Interpreta textos literarios en relación con diversos contextos.
- Crea textos literarios según sus necesidades expresivas.
- Se vincula con tradiciones literarias mediante el diálogo intercultural.

Por otro lado, dada las circunstancias y la continua mejora en los aprendizajes de los estudiantes, se publicó el *Currículo Nacional de la Educación Básica* al final del año 2016 durante el gobierno de Pedro Pablo Kuczynski Godard. Se estableció el desarrollo de competencias en los estudiantes que les permitan responder a las actividades y quehaceres de la época.

En ese sentido, el *Currículo Nacional de la Educación Básica* prioriza los valores y la educación ciudadana de los estudiantes para poner en ejercicio sus derechos y deberes, así como el desarrollo de veintinueve competencias que les permitan responder a las demandas de nuestro tiempo apuntando al desarrollo sostenible, asociadas al manejo del inglés, la educación para el trabajo y las TIC, además de apostar por una formación integral que fortalezca los aprendizajes vinculados al arte y la cultura, la educación física para la salud, en una perspectiva intercultural, ambiental e inclusiva que respeta las características de los estudiantes, sus intereses y aptitudes (Minedu, 2016, p. 4).

En lo que se refiere al área de Comunicación, presenta nueve competencias. Ellas son la competencia 7: *Se comunica oralmente en su lengua materna*; la competencia 8: *Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna*; la competencia 9: *Escribe diversos tipos de textos en lengua materna*. Así también, se incluye a los estudiantes que desde su nacimiento tienen una lengua nativa. Allí se tiene a la competencia 10: *Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua*; la competencia 11: *Lee textos escritos en castellano como segunda lengua*; la competencia 12: *Escribe diversos tipos de textos en castellano como segunda lengua*. Por último, se presenta a las lenguas extranjeras en la competencia 13: *Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera*; la competencia 14: *Lee diversos tipos de*

textos escritos en inglés como lengua extranjera; la Competencia 15: Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera.

A continuación, se explicará el aspecto de las capacidades que forman parte de las competencias referidas a los estudiantes que tienen como lengua materna el castellano, ya que la presente investigación se enmarca en aquella población. Según el Minedu (2016) establece las siguientes competencias para el área.

Competencia 7: *Se comunica oralmente en su lengua materna.*

Esta competencia implica la combinación de las siguientes capacidades:

- *Obtiene información del texto oral.* El estudiante recupera y extrae información explícita expresada por los interlocutores.
- *Infiere e interpreta información del texto oral.* El estudiante construye el sentido del texto a partir de relacionar información explícita e implícita para deducir una nueva información o completar los vacíos del texto oral. A partir de estas inferencias, el estudiante interpreta el sentido del texto, los recursos verbales, no verbales y gestos, el uso estético del lenguaje y las intenciones de los interlocutores con los que se relaciona en un contexto sociocultural determinado.
- *Adecúa, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.* El estudiante expresa sus ideas adaptándose al propósito, destinatario, características del tipo de texto, género discursivo y registro, considerando las normas y modos de cortesía, así como los contextos socioculturales que enmarcan la comunicación. Asimismo, expresa las ideas en torno a un tema de forma lógica, relacionándolas mediante diversos recursos cohesivos para construir el sentido de distintos tipos de textos.
- *Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica.* El estudiante emplea variados recursos no verbales (como gestos o movimientos corporales) o paraverbales (como el tono de la voz o silencios) según la situación comunicativa para enfatizar o matizar significados y producir determinados efectos en los interlocutores.

- *Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores.* El estudiante intercambia los roles de hablante y oyente, alternada y dinámicamente, participando de forma pertinente, oportuna y relevante para lograr su propósito comunicativo.
- *Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral.* Los procesos de reflexión y evaluación están relacionados porque ambos suponen que el estudiante se distancie de los textos orales en los que participa. Para ello, compara y contrasta los aspectos formales y de contenido con su experiencia, el contexto donde se encuentra y diversas fuentes de información. Asimismo, emite una opinión personal sobre los aspectos formales, el contenido, y las intenciones de los interlocutores con los que interactúa, en relación al contexto sociocultural donde se encuentran.

Competencia 8: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.

Esta competencia implica la combinación de las siguientes capacidades:

- *Obtiene información del texto escrito.* El estudiante localiza y selecciona información explícita en textos escritos con un propósito específico.
- *Infiere e interpreta información del texto.* El estudiante construye el sentido del texto. Para ello, establece relaciones entre la información explícita e implícita de éste para deducir una nueva información o completar los vacíos del texto escrito. A partir de estas deducciones, el estudiante interpreta la relación entre la información implícita y la información explícita, así como los recursos textuales, para construir el sentido global y profundo del texto, y explicar el propósito, el uso estético del lenguaje, las intenciones del autor, así como la relación con el contexto sociocultural del lector y del texto.
- *Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.* Los procesos de reflexión y evaluación están relacionados porque ambos suponen que el estudiante se distancie de los textos escritos situados en épocas y lugares distintos, y que son presentados en diferentes soportes y formatos. Para ello, compara y contrasta aspectos formales y de contenido del texto con la experiencia, el conocimiento formal del lector y diversas

fuentes de información. Asimismo, emite una opinión personal sobre aspectos formales, estéticos, contenidos de los textos considerando los efectos que producen, la relación con otros textos, y el contexto sociocultural del texto y del lector.

Competencia 9: *Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.*

Esta competencia implica la combinación de las siguientes capacidades:

- *Adecúa el texto a la situación comunicativa.* El estudiante considera el propósito, destinatario, tipo de texto, género discursivo y registro que utilizará al escribir los textos, así como los contextos socioculturales que enmarcan la comunicación escrita.
- *Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.* El estudiante ordena lógicamente las ideas en torno a un tema, ampliándolas y complementándolas, estableciendo relaciones de cohesión entre ellas y utilizando un vocabulario pertinente.
- *Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.* El estudiante usa de forma apropiada recursos textuales para garantizar la claridad, el uso estético del lenguaje y el sentido del texto escrito.
- *Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.* El estudiante se distancia del texto que ha escrito para revisar de manera permanente el contenido, la coherencia, cohesión y adecuación a la situación comunicativa con la finalidad de mejorarlo. También implica analizar, comparar y contrastar las características de los usos del lenguaje escrito y sus posibilidades, así como su repercusión en otras personas o su relación con otros textos según el contexto sociocultural (pp. 69-77).

Es así como se ha podido definir las competencias y sus capacidades quienes son los estándares de aprendizaje. Estos a su vez definen los niveles esperados al final de cada ciclo de la escolaridad según las modalidades de la Educación Básica.

Asimismo, es importante que los estudiantes en la etapa escolar aprendan a seleccionar y utilizar estrategias cognitivas más adecuadas para un determinado texto,

es decir, que aprendan cuándo, cómo y por qué utilizarlas para favorecer la comprensión de textos escritos. Así llegamos a Chadwick (1996) quien postula que

Las estrategias cognitivas son procesos de dominio general para el control del funcionamiento de las actividades mentales, incluyendo las técnicas, destrezas y habilidades que la persona usa consciente o inconscientemente para manejar, controlar, mejorar y dirigir sus esfuerzos en los aspectos cognitivos, como procesamiento, atención y ejecución, en el aprendizaje.

Además, expresa que «las estrategias cognitivas son destrezas de manejo de sí mismo que el estudiante adquiere, presumiblemente, durante un periodo de varios años, para gobernar su propio proceso de atender, aprender, pensar y resolver problemas». Esto quiere decir que las estrategias cognitivas son conductas y procedimientos que se planifican para orientar mediante algunas reglas el acceso a una persona para aprender, para pensar y para ser creativo.

Así también Inga (2009) manifiesta la relevancia de replantear las estrategias y técnicas de lectura en nuestro sistema educativo:

Sostenemos que con el dominio de técnicas para lograr el manejo de las habilidades de la comunicación comprenderemos cabalmente el texto, por consiguiente, podremos, también, producir textos. Es decir, si lo que nos dicen, podremos responder atinadamente, tanto en la forma escrita. En este sentido, debemos replantear la enseñanza de la secuencia, de las estrategias para la lectura comprensiva.

Actualmente en la psicología, el análisis de los procesos mentales es lo central, debido a que estos procesos conductuales son los que cambian principalmente con el aprendizaje (Puente, 2003). La psicología cognitiva es el campo de estudio que más aportes ha realizado en la educación. En la profundidad y la relevancia de nuevas teorías sobre inteligencia y su contribución a una explicación constructivista del aprendizaje escolar y enseñanza.

Beltrán (2002) define al estudiante como un ser capaz de ser activo e inventivo quien busca la forma de construir el significado de los contenidos informativos. De

todas formas, uno de los aspectos relevantes son las estrategias de aprendizaje entre ellas las cognitivas que ha ido tomando importancia en la práctica educativa.

Es de suma importancia que los estudiantes en la etapa escolar aprendan a seleccionar y utilizar estrategias cognitivas más adecuadas para la lectura de un determinado texto, es decir, que aprendan a enfrentarse a reconocer cuándo, cómo y por qué van a utilizarlas para el desarrollo de la comprensión lectora.

Finales del siglo pasado, Valles (1998), ya había manifestado su apreciación al tiempo que se requiere en el aprendizaje donde los lectores con deficiencia recibían menos enseñanza en la comprensión lectora y más tiempo de enseñanza en la decodificación de información que los que tenían un desarrollo normal u óptimo de la comprensión lectora.

Por último, Ríos (1991) señalaba que un factor relevante es la metacognición de la sesión, es decir, el conocimiento real y temporal que posee el estudiante o lector sobre las estrategias con que cuenta para la comprensión lectora de un texto escrito y el manejo que posee sobre dichas estrategias para que la comprensión sea eficaz y efectiva. De acuerdo con lo mencionado anteriormente, la comprensión lectora se entiende como un proceso y como un producto que cada vez ha estado influyendo y perjudicando el trabajo educativo de docentes y alumnos en su afán de optimización de resultados. Tal es el caso que en el año 2009, el Ministerio de Educación (Minedu) mediante, en el diario oficial El Peruano de fecha 24 de febrero de 2009, se publicó la Directiva N.º 001-2009 MD/MGP denominada *Normas para la implementación de la movilización nacional por la comprensión lectora en las instituciones educativas de gestión pública de nivel secundario*. Este programa tenía como meta realizar la mejora, a corto plazo, respecto a la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica Regular (EBR).

Por lo tanto, el presente trabajo de investigación analizará la carencia de los estudiantes en la comprensión lectora desde las dificultades, así como el posible origen de esta problemática durante el año escolar 2015, también la escasez en el repertorio léxico, la falta de conocimientos previos, los problemas de atención o la ausencia en

la aplicación de estrategias para una comprensión óptima. A continuación, se explicará el contenido de los cuatro capítulos.

El primer capítulo corresponde al planteamiento del problema en el cual se considera la formulación del problema, los objetivos, la justificación, la fundamentación y formulación de la hipótesis, la identificación y clasificación de variable.

El segundo capítulo se refiere al marco teórico. Allí se presenta los antecedentes de investigación, la base teórica y la definición de términos básicos (glosario).

El tercer capítulo constituye la metodología de la investigación científica. Se aborda puntos como la operacionalización de las variables de investigación, tipificación de la investigación, estrategia para la prueba de hipótesis, población y muestra, e instrumento de recolección de datos.

El cuarto capítulo está referido al trabajo de campo y al proceso de contraste de la hipótesis. En este capítulo se aborda la presentación, análisis e interpretación de los datos, el proceso de prueba de hipótesis, la discusión de los resultados y la adaptación de las decisiones.

Por último, el estudio finalizará con las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1 Fundamentación y formulación del problema

Los investigadores especialistas en la enseñanza con formación en Psicología y Lingüística explicaron, durante las décadas de los 70 y 80, de manera teórica acerca de cómo era la comprensión de una persona. A consecuencia de aquellas investigaciones, se concibe el fenómeno de la comprensión lectora como un proceso mediante el cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984 citado en Cooper 1990, p. 17). Por ello, la comprensión lectora es el intercambio dinámico donde el mensaje que transmite el texto es interpretado y descodificado por el receptor, es decir, el lector. Asimismo, este mensaje influye nuevamente en el lector cuando enriquece o reformula sus conocimientos. De allí que la interacción entre el lector y el texto sea el fundamento de la comprensión lectora, debido a que este proceso relaciona la información que se presenta con la información que tiene almacenada en su mente. Este proceso de relacionar información nueva con la antigua es, por ende, el proceso de la comprensión.

Sin embargo, se presenta una situación problemática: si el estudiante (lector) no lograse interpretar los textos; ya que no tiene conocimiento y por ende no aplica las

estrategias adecuadas para lograr la comprensión lectora. Es allí donde el docente deberá guiar y cumplir la función de facilitador hacia el estudiante, otorgándole herramientas o instrumentos que él mismo pueda aplicar y luego desarrollar su capacidad de comprensión lectora. No se debe confundir el desarrollo de la comprensión lectora en el estudiante con la situación de obtener calificaciones muy altas en las pruebas o cuestionarios de lectura donde solo se limita a marcar alguna alternativa como respuesta. Por consiguiente, no se puede considerar que alguien haya comprendido un texto, por el hecho de que sea capaz de repetir los elementos, frases o datos de un texto de forma memorística. Se comprende un texto cuando se puede establecer relaciones lógicas entre las ideas y estas pueden expresarse de otra forma.

Así también, la mayoría de los estudiantes en nuestro país que cursan el nivel secundario en la actualidad, no son capaces de entender lo que leen. La responsabilidad no recae directamente en ellos. La ejecución de un plan o modelo estratégico debe ser diseñada y aplicada por los especialistas, en este caso, los docentes. Por otro lado, existen muchas posibilidades limitadas de utilizar la lectura como una herramienta de aprendizaje y un medio para el desarrollo de su vida social, espiritual y profesional.

Este problema acerca de la carencia de comprensión lectora en los estudiantes del Perú, se deba tal vez a diversos motivos como la situación de que ningún docente le haya enseñado técnicas de lectura que propicien el desarrollo de su capacidad para comprender e interpretar o también que los mismos docentes no hayan aplicado las estrategias de lectura como las de adquisición, codificación, recuperación de información y apoyo al procesamiento. Todas ellas se encuentran ligadas al proceso de la memoria en el que no se fomenta en el estudiante durante la educación básica regular de manera adecuada.

Por otro lado, la mayoría de veces, las personas confunden la rapidez lectora con la comprensión lectora de un texto. Así lo explica Inga:

Sobre hábitos o disfunciones de la lectura se ha escrito bastante y, además, hallamos ideas encontradas. Arthur Whimbey y J. Lochhead en *Comprender, resolver problemas* dicen que 300 palabras por minuto se pueden leer sin sacrificar la comprensión; por otro lado, Tony Buzan sostiene que se puede llegar a 1000 palabras por minuto o más, para lo cual dan una técnica de rapidez. Lo real es que la rapidez de la lectura

también depende del fin que tengamos con respecto a ella. No es lo mismo una lectura recreativa que una lectura de investigación o de crítica (2009, p. 94).

Lo que afirma Inga es que existen diversos tipos de textos por los cuales no se puede dar un mismo valor de complejidad a un texto recreativo frente a un texto crítico para una óptima comprensión en los estudiantes. Todo depende de las estrategias que se pueda aplicar antes, durante y después de la lectura.

Finalmente, Esta investigación se aplicó a los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo durante el primer semestre del año escolar 2015. Ellos no son ajenos al problema de las debilidades en la comprensión lectora.

1.1.1 Problema general

¿Qué relación existe entre las **estrategias cognitivas** y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo?

1.1.2 Problemas específicos

1. ¿Qué relación existe entre las **estrategias de adquisición** y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo?

2. ¿Qué relación existe entre las **estrategias de codificación** y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo?
3. ¿Qué relación existe entre las **estrategias de recuperación** y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo?
4. ¿Qué relación existe entre las **estrategias de apoyo** al procesamiento de la información y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo?

1.2 Objetivos

1.2.1 *Objetivo general*

Determinar la relación que existe entre las **estrategias cognitivas** y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo

1.2.2 *Objetivos específicos*

1. Identificar la relación que existe entre las **estrategias de adquisición** y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo
2. Establecer la relación existente entre las **estrategias de codificación** y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.
3. Reconocer la relación existente entre las **estrategias de recuperación** y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.
4. Establecer la relación existente entre las **estrategias de apoyo** al procesamiento de la información y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

1.3 **Justificación de la investigación**

La presente investigación tiene como propósito profundizar el estudio sobre las variables Estrategias cognitivas y Niveles de comprensión lectora, debido a que en las últimas décadas se ha aplicado algunas evaluaciones a los estudiantes con la finalidad de medir la capacidad de comprensión. Sin embargo, con los resultados, se ha reflejado la deficiencia en la comprensión lectora de ellos mismos. Una causa de ello, tal vez sea el descuido en el aprendizaje significativo como lo menciona Rivera (2004):

El proceso de aprendizaje significativo está definido por la serie de actividades significativas que ejecuta, y actitudes realizadas por el aprendiz; las mismas que le proporcionan experiencia, y a la vez ésta [sic] produce un cambio relativamente permanente en sus contenidos de aprendizaje (p. 48).

De igual forma, otra posible causa sea por el desconocimiento en la utilización de estrategias cognitivas ha llevado a una deficiente comprensión lectora en los estudiantes. Por todo ello, se justifica, de esta manera por los siguientes aspectos:

- ***Justificación social.*** Es necesario abordar la problemática de la carencia de comprensión lectora en los estudiantes; ya que en las últimas evaluaciones internacionales como la del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) se ha conocido al Perú como uno de los países con deficiencia en la comprensión lectora.
- ***Justificación teórica.*** Existe investigadores nacionales e internacionales que han tratado sobre el tema de las estrategias cognitivas relacionado a la comprensión lectora desde la perspectiva lingüística, social y pragmática.
- ***Justificación metodológica.*** Esta investigación es de tipo descriptivo correlacional en la cual se presenta una relación entre el desarrollo de las estrategias cognitivas y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes.

Por todo lo expuesto y por su relevancia social, teórica y metodológica es importante desarrollar la presente investigación.

1.4 Fundamentación y formulación de las hipótesis

Mediante esta investigación se desea llegar a un estado del conocimiento sobre las estrategias cognitivas en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres quienes cursan sus estudios en la etapa escolar 2015. Asimismo, la sustentación teórica se encuentra desde la perspectiva cognitiva del aprendizaje en el modelo interactivo de lectura, por cuanto se considera al estudiante un procesador activo de información al aprender y al leer para su comprensión.

Por ello, se considera que existen relaciones entre la aplicación adecuada de las estrategias cognitivas y los niveles de comprensión lectora del estudiante, ya que este no es un sujeto reactivo, sino un sujeto interpretador de la realidad. En este ámbito se enmarca las estrategias como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas (Díaz y Hernández, 2002).

De igual manera, se expresa que «existe una necesidad creciente por apoyar a los estudiantes en su esfuerzo por enfrentarse a las demandas académicas de la educación superior. Así pues las estrategias contribuyen a las habilidades y a la motivación necesaria para el aprendizaje de por vida (Hadwin y Winne, 1996, citados por Valladares 2002)». Por su parte, Pinzás (1997) manifiesta que llevar a los estudiantes hacia la autorregulación de manera lenta, progresiva y articulada desde que ingresan a la escuela hasta que se insertan en la vida universitaria llegando hasta el mundo laboral es fundamental en aquellos pensamientos actuales sobre la escuela y la universidad del futuro que valoran el aprendizaje independiente.

1.4.1 Hipótesis general

Existe relación entre las **estrategias cognitivas** y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

1.4.2 Hipótesis específicas

1. Existe relación entre las **estrategias de adquisición** y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.
2. Existe relación entre las **estrategias de codificación** y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.
3. Existe relación entre las **estrategias de recuperación** y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.
4. Existe relación entre las **estrategias de apoyo** al procesamiento de la información y los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

1.4.3 *Hipótesis estadísticas*

De la Hipótesis general

Hipótesis Alterna (Ha)

- Existe una relación significativa entre las **estrategias cognitivas** y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

Hipótesis Nula (Ho)

- No existe una relación significativa entre las **estrategias cognitivas** y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

De las Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

Hipótesis Alterna (Ha)

1. Existe una relación significativa entre las **estrategias de adquisición** de información y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

Hipótesis Nula (Ho)

No existe una relación significativa entre las **estrategias de adquisición** de información y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

Hipótesis específica 2

Hipótesis Alterna (Ha)

2. Existe una relación significativa entre las **estrategias de codificación** de información y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

Hipótesis Nula (Ho)

No existe una relación significativa entre las **estrategias de codificación** de información y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

Hipótesis específica 3

Hipótesis Alterna (Ha)

3. Existe una relación significativa entre las **estrategias de recuperación** y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro.6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

Hipótesis Nula (Ho)

No existe una relación significativa entre las **estrategias de recuperación** y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

Hipótesis específica 4

Hipótesis Alterna (Ha)

4. Existe una relación significativa entre las **estrategias de apoyo** al procesamiento de la información y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa

Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

Hipótesis Nula (H₀)

No existe una relación significativa entre **las estrategias de apoyo** al procesamiento de la información y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

1.5 Identificación y clasificación de variable

Los científicos denominan variables a los constructos o propiedades que estudian. Además, es un símbolo al cual se le asignan numerales o valores. Por ello, para precisar los términos y las denominaciones, según Mejía (2008, pp. 83-89) se clasificará a las variables de la siguiente manera.

Variable independiente		Estrategias cognitivas
Variable dependiente		Niveles de comprensión lectora
Clasificación de las variables		
Estrategias cognitivas	Por la función que cumple la hipótesis	Variable independiente
	Por su naturaleza	Variable activa
	Por la posesión de la característica	Variable categórica
	Por el método de medición de la variable	Variable cualitativa
	Por el número de valores que adquiere	Variable politómica

Niveles de comprensión lectora	Por la función que cumple la hipótesis	Variable dependiente
	Por su naturaleza	Variable atributiva
	Por la posesión de la característica	Variable continua
	Por el método de medición de la variable	Variable cuantitativa
	Por el número de valores que adquiere	Variable politómica

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

Los antecedentes que se describen a continuación responderán a investigaciones realizadas, cuyas variables tienen pertinencia con las variables de la presente investigación. Cada trabajo de investigación es descrito y explicado con detalle y precisión.

Las investigaciones a nivel **nacional** son las siguientes:

Cano, E. (1996). *Estrategias metacognitivas y cognitivas en el aprendizaje: Estudio en estudiantes del quinto grado de secundaria de nivel socioeconómico alto y medio alto en Lima Metropolitana*. Tesis para optar al Grado Académico de Magíster de Psicología. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Aquella investigación fue realizada con una muestra de 445 estudiantes, con edades entre 15 y 17 años. Se realizó una adaptación del test ACRA (Escala de estrategias de aprendizaje) y tuvo las siguientes conclusiones:

- Existe tendencia al uso de estrategias metacognitivas y cognitivas, pero el porcentaje de uso frecuente no es elevado.

- Predomina el uso de estrategias metacognitivas de autoconocimiento y automanejo, así como las estrategias de adquisición (entrada) y recuperación (salida) de la información en un porcentaje ligeramente por encima del 50 %.
- El procesamiento de la información que hacen los estudiantes no es parejo debido a que las estrategias de codificación están significativamente disminuidas en su uso.

En esta investigación de Cano, se puede establecer que a mediados de los 90 ya existía una tendencia en la utilización de estrategias metacognitivas y cognitivas por parte de los estudiantes de quinto grado de secundaria, sin embargo, el porcentaje ligeramente llegaba al 50 % de la totalidad. Además, se presentaba un déficit en las estrategias de codificación de los estudiantes según el test ACRA.

Miljanovic, M. (2000). *Relaciones entre la inteligencia general de rendimiento académico y la comprensión lectora en el campo educativo*. Tesis para optar el Grado Académico de Doctor en Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

La muestra de esta investigación estuvo constituida por 135 estudiantes de diversos colegios de Lima Metropolitana. Para desarrollar esta investigación, se aplicó una prueba SAT (Scholarship Aptitude Test) de comprensión de lectura y un test de inteligencia estandarizada denominada: Test de inteligencia general de R. Catell y A. Catell y también se tomó el promedio general de notas de los estudiantes. En esta investigación, se llegó a las siguientes conclusiones:

- La inteligencia general y el rendimiento académico presentan un grado aceptable de correlación.
- La correlación entre la inteligencia general y el rendimiento académico presentan un grado considerable de estabilidad.
- La inteligencia general y la comprensión lectora presentan una correlación medianamente alta en el campo educacional.
- La población de sujetos de estudio fue los capitalinos de la república. Ese gran conglomerado urbano que se suele denominar Lima Metropolitana.

En la investigación de Miljanovic, se presenta una muestra menor de estudiantes limeños para la aplicación de la prueba SAT y el test de inteligencia. Aquí

se pudo demostrar que existe una correlación medianamente alta entre la inteligencia general y el rendimiento académico en la comprensión lectora.

Rodríguez, L. (2001). *Estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en función al género, ciclo y especialidad de estudios*. Tesis para optar al Grado Académico de Doctor en Psicología.

Este trabajo de investigación fue de tipo descriptivo-comparativo (tipo evaluativo), efectuado con una muestra de 419 estudiantes y utilizó el instrumento de ACRA (escala de estrategias de aprendizaje). Se concluyó en los siguientes resultados:

- Los puntajes más elevados alcanzados por la muestra de estudiantes corresponde a las estrategias de aprendizaje relacionados con la codificación de información (en valores promedios de 119.66 en mujeres y 119.02 en varones).
- Los estudiantes de la muestra reportan mayores usos de las estrategias de aprendizaje, adquisición de la información que los varones (promedio de uso 55.85 y 53.99 respectivamente).
- Los estudiantes del X ciclo muestran mayores usos de estrategias de aprendizaje y recuperación de la información que los estudiantes del I ciclo.

En este trabajo de investigación, se tuvo una muestra considerablemente alta de estudiantes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega para su aplicación. Mediante el test ACRA, se pudo comprobar que los estudiantes de ciclos mayores utilizan más las estrategias de aprendizaje: recuperación y codificación de la información que los estudiantes de ciclos iniciales.

Aliaga, N. (2001). *Relación entre los niveles de comprensión lectora y el conocimiento de participantes de un programa de formación docente a distancia de la Universidad Nacional José F. Sánchez Carrión de Huacho*. Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Se utilizó el test de tipo Cloze para medir la comprensión lectora en una muestra de 124 estudiantes del programa. También se realizó un análisis documentario acerca de sus calificaciones, llegando a las siguientes conclusiones:

- Existe una asociación entre el puntaje obtenido en la evaluación de la comprensión lectora y las notas del rendimiento general.
- Los niveles de conocimiento de los participantes se ubican en posición intermedio a con tendencia a bajar, cuyas notas fluctúan entre 11 y 16, es decir que no poseen una buena comprensión lectora.

En la investigación de Aliaga, se utiliza otro instrumento de medición como el test de Cloze. Si bien es cierto que el número de estudiantes universitarios es en mediana cantidad, se pudo corroborar que existe una relación y asociación entre los puntajes y las notas del rendimiento general. Asimismo, la calificación máxima es 16 en promedio, es decir, no obtienen altas calificaciones en las pruebas de comprensión lectora.

Campos, L. (2002). *Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en ingresantes de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán en Huánuco*. Tesis para optar el Grado Académico de Magíster. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

Se trabajó con una muestra representativa de 237 estudiantes de ambos sexos, ingresantes del semestre académico 2002-1 de las especialidades de Derecho, Obstetricia, Ingeniería de Sistemas, Medicina Humana, Psicología, Economía, Enfermería y Agronomía. Esta muestra fue seleccionada mediante la técnica de muestreo aleatorio. A dicha muestra se le aplicó las escalas de aprendizaje ACRA de Román y Gallego (1994), luego de realizar el análisis estadístico respectivo, se llegó a las siguientes conclusiones:

- Existe relación significativa en los usos de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico.
- Existe relación significativa entre el uso de estrategias de aprendizaje adquisición de información y el rendimiento académico.
- Existe relación significativa entre el uso de estrategias de aprendizaje codificación de la información y el rendimiento académico.
- Existe relación significativa entre el uso de estrategias aprendizajes recuperación de información y el rendimiento académico.

- Existe relación significativa entre el uso de estrategias aprendizajes apoyo al procesamiento y rendimiento académico.
- Las mujeres alcanzan puntajes ligeramente más incrementados en las subescalas de estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico en comparación con los varones. Sin embargo, éstos [sic] no llegan a ser significativos estadísticamente. Por lo tanto, no existe diferencias significativas entre el uso de estrategias de aprendizaje en función al sexo.
- Existen diferencias significativas en el uso de las estrategias de aprendizaje adquisición de la información, entre los estudiantes de las especialidades de estudio, correspondiendo su mayor utilización a las especialidades de Medicina, Enfermería y Psicología, las especialidades de Ingeniería de Sistemas y Agronomía.

En el trabajo de tesis elaborado por Campos, se tuvo como muestra a 237 estudiantes universitarios ingresantes de diversas facultades tanto de Humanidades y Ciencias en la provincia de Huánuco. También se utilizó el test ACRA para la evaluación de los estudiantes. Se logró obtener como resultado una relación significativa entre las estrategias cognitivas y el rendimiento académico. Se quiso encontrar algún tipo de preferencia en el uso de estrategias según el sexo, pero la diferencia fue mínima. Asimismo, se pudo identificar que los estudiantes de las carreras profesionales referido a Medicina fueron los que presentaban una mayor inclinación en el uso de las estrategias para la comprensión lectora.

Cabanillas, G. (2004). *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga*. Tesis para optar al Grado Académico de Doctor en Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

En esa investigación, se evaluó a los estudiantes ingresantes de la mencionada universidad para conocer el nivel de comprensión lectora que poseen, obteniendo como resultado un nivel muy bajo. Posteriormente, implementó la enseñanza directa para mejorar el nivel de comprensión lectora la cual comprende cuatro etapas: la introducción, la presentación práctica dirigida e independiente. La muestra estuvo

conformada por 42 estudiantes, con lo cual, luego de aplicar esta estrategia, se llegó a la conclusión de que se mejoró el nivel de comprensión lectora tanto en el nivel literal como en el inferencial. Se demostró de esta forma que la estrategia de enseñanza directa mejoró significativamente la comprensión lectora de los estudiantes.

En el trabajo de investigación de Cabanillas se evaluó a los 42 estudiantes universitarios ingresantes de la Facultad de Educación. Se obtuvo como resultado un nivel muy bajo en los estudiantes. Sin embargo, el mismo grupo recibió la enseñanza directa para mejorar la comprensión lectora. Luego se demostró que la enseñanza directa de las estrategias, mejoró significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes de la Universidad San Cristóbal de Huamanga.

Arroyo, M. (2006). *Riqueza léxica y comprensión lectora en estudiantes de colegios privados secundarios de las ciudades de Trujillo y Cajamarca*. Tesis para optar el Grado de Magíster en Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Se planteó con el objetivo de analizar y verificar la existencia de relaciones entre la riqueza léxica y la comprensión lectora en alumnos de educación secundaria de colegios privados de Trujillo y Cajamarca, para que de él devengan mejores estudios y estrategias de intervención educativa y especializada que incidan en el mejoramiento en comprensión lectora. La muestra estuvo conformada por 602 estudiantes de 12 a 17 años de edad. Asimismo, 321 de Trujillo y 281 de Cajamarca. Los resultados hallados señalan que ambas variables correlacionan en ambos lugares; además, se halló que existen diferencias significativas en comprensión de lectura y en riqueza léxica a favor de los alumnos de Trujillo que los de Cajamarca.

La investigación de Arroyo tuvo una muestra considerablemente mayor. Fueron 602 estudiantes de los departamentos de Trujillo y Cajamarca. Aquí se pudo comprobar que existe correlación entre las dos variables. Además, se presentó una diferencia significativa en los resultados de comprensión lectora y riqueza léxica siendo los estudiantes de Trujillo, los que obtuvieron mejor calificación.

Vallejos, G. (2007). *Comprensión lectora y rendimiento escolar en alumnos del sexto grado del distrito de Pueblo Libre*. Tesis para optar al Grado Académico de Magíster en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Educación.

Se comprobó la correlación entre comprensión lectora y rendimiento escolar en los estudiantes del sexto grado. Además, tuvo como objetivo el conocer el nivel de relación que existe entre la comprensión lectora y el rendimiento escolar en los alumnos del sexto grado de instituciones educativas estatales del distrito de Pueblo Libre. Los instrumentos utilizados fueron la prueba CLP 6 (Comprensión Lectora de Complejidad Progresiva) y los resultados académicos por cada área del año lectivo. La conclusión principal fue la existencia de una relación directa entre la comprensión lectora y el rendimiento escolar en los alumnos del sexto grado de primaria, estimulándose así no solamente el desarrollo cognoscitivo de posconocimientos de la literatura, sino también preparándose para el manejo autodidáctico en la formación académica, es decir, a mayor comprensión lectora, mayor será el rendimiento académico y la sostenibilidad del desarrollo de los procesos cognitivos superiores, el metalenguaje y que esta competencia se debe lograr al finalizar el ciclo con eficiencia.

En este trabajo de investigación realizada por Vallejos, se describió la relación entre la comprensión lectora y el rendimiento escolar, así como su respectiva influencia, para lo cual se aplicó instrumentos como el registro de notas, para medir el rendimiento académico, y un test para el nivel de comprensión lectora, luego realizar el tratamiento estadístico. Se concluye que el nivel de comprensión lectora influye en el nivel de rendimiento escolar.

MacDowall, E. (2009). *Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM*. Tesis para optar al Grado Académico de Magíster en Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

La investigación tuvo las siguientes conclusiones:

- La investigación se encuentra contextualizada dentro del campo de Educación. Aborda el tema de estrategias de aprendizaje en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Tiene un diseño

no experimental, de corte transversal. La población de estudio conformada por 154 estudiantes y la muestra queda establecida en 98 estudiantes de ambos sexos con la edad promedio de 19 años del primer ciclo.

- Los instrumentos aplicados fueron el test de ACRA (escalas de estrategias de aprendizaje) de Román Gallego (1994) y el test de comprensión lectora de Violeta Tapia y Maritza Silva (1982).
- Los resultados obtenidos dan a conocer la confirmación de la hipótesis planteada en la existencia de la relación significativa entre las variables de estudio.

En este trabajo de MacDowall, se tuvo como muestra a 98 estudiantes de la Facultad de Educación. Asimismo, se aplicó el test ACRA de Gallego y el test de Tapia y Silva. Mediante esta evaluación se pudo comprobar que existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora.

Soto, A. (2013). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora de los estudiantes de la IE República de Venezuela en Ventanilla*. Universidad de San Martín de Porres. Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Educación.

Es un estudio de tipo básico de diseño experimental. Además, tiene como base el tema de las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes de educación primaria del 4.º grado. La población estuvo formada por todos los estudiantes de la IE República de Venezuela y la muestra fue de 25 estudiantes correspondientes a la sección B. Asimismo, se aplicó un cuestionario para determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora.

En esta investigación, se tuvo como conclusión la existencia de una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora tanto en el nivel literal, inferencial y criterial.

Las investigaciones a nivel **internacional** son las siguientes:

Ramos, J. (1998). *Enseñanza de la comprensión lectora a personas con déficits cognitivos*. Universidad Complutense de Madrid. Tesis para optar al Grado Académico de Doctor.

Esta investigación, se otorga un objetivo manifiesto para demostrar la eficacia de un programa de enseñanza de la comprensión lectora dirigido a personas con déficits cognitivos. Además, se demostró que la ejecución efectiva dentro de cualquier dominio complejo, como el proceso de comprensión lectora, requiere conocimiento sobre ese dominio, procedimientos específicos para operar en él y conocimientos y estrategias más generales que favorezcan la actuación consciente y el autocontrol. También se comprobó que las personas con déficit cognitivo suelen experimentar problemas en todas estas áreas, por lo que la instrucción más efectiva es la que las tiene en cuenta a todas ellas, fomenta la participación activa y la actuación independiente. Los resultados obtenidos muestran la superioridad del programa que se ha creado frente a un procedimiento tradicional de enseñanza de la comprensión lectora.

Finalmente, mediante este trabajo se comprobó que la psicología cognitiva proporciona recursos suficientes para intervenir adecuadamente las dificultades que presentan muchos sujetos con déficits cognitivos para alcanzar la comprensión lectora.

Maturano, C., Soliveres, M. y Macías, A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. *Revista Investigación Didáctica*. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan. San Juan-Argentina.

En aquella investigación se obtuvo las siguientes conclusiones:

- La comprensión del texto es limitada y, por lo tanto, no está acorde con lo que se espera para alumnos de ese nivel en lo que se refiere a la manera de comprender y extraer la información de un texto expositivo.
- No hay una correlación sólida entre algunas de las actividades propuestas. Esto pone de manifiesto el escaso número de buenos lectores, capaces de realizar todas las actividades de forma correcta.

- Se encontró que falta dominio de integración de lo que se lee, es decir, de la consideración global de la información.

En el artículo de Maturano y otros, se realizó una investigación sobre algunas estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan los estudiantes universitarios de diversas carreras profesionales debido a que es importante el buen uso de estrategias metacognitivas para la comprensión y el aprendizaje. La utilidad de la aplicación está en función de que el estudiante logre evaluar y regular su propia comprensión.

Alcalá, M. y Corral, N. (2002). *Estrategias de aprendizaje y desempeño académico en estudiantes universitarios Universidad Nacional de Nordeste UNNE*, Chaco, Argentina. Tesis para optar al Grado Académico de Doctor en Ciencias de la Educación.

Realizaron una investigación con el objeto de conocer a través de un examen de conjunto integrado de variables, cognitivo-motivacionales y el modo como condicionan el desempeño académico. El estudio se realizó en una muestra de 368 estudiantes universitarios cursantes del primer y segundo año en cuatro carreras (Arquitectura, Ingeniería, Contador, Profesorado en letras) de la Universidad Nacional del Noreste. Además, utilizó como instrumento de recolección de datos el inventario de estrategias de aprendizaje y estudio (LASSI) (Weinstein, Schuite y Palmer, 1987) que consistió en 10 subescalas (actitud, motivación, control y distribución del tiempo, ansiedad, concentración, procesamiento de la información selección de ideas principales, ayudas para el estudio, autoevaluación y estrategia de examen) llegando a las siguientes conclusiones:

- Las diferencias señaladas en los resultados obtenidos respecto a los antecedentes mencionados sugieren la existencia de algunas características específicas de estos estudios universitarios en los procesos de aprendizaje que realizan, y las estrategias que despliegan para el logro de los objetivos académicos.
- Estas diferencias también pueden entenderse como el indicador de la tendencia de que mucho de estos estudiantes tienden a privilegiar aprendizajes superficiales, escasamente significativos y que no requieren del

pensamiento autónomo en determinados procesos de selección, organización y elaboración de informes para lograr aprendizajes personalmente significativos.

En la investigación de Alcalá y otros, se aplicó el estudio LASSI a 368 estudiantes universitarios de UNNE. Se pudo establecer que existen algunas características específicas en los procesos de aprendizaje y en las estrategias que desarrollan. A su vez se pudo identificar que estos aspectos diferenciales se entienden como aprendizajes superficiales y de menor significancia.

Pérez, M. (2003). *Evaluación de la comprensión lectora en alumnos de doce años*. Universidad Complutense de Madrid. Tesis para optar al Grado Académico de Doctor.

Este trabajo de investigación está formado por tres partes. En la primera parte, se hace un seguimiento de la evolución del concepto de la comprensión lectora, los modelos, procesos y factores que afectan a la comprensión lectora. Finaliza esta parte con un estudio de los objetivos, contenidos y métodos de evaluación de la comprensión lectora. En la segunda parte, se incluye el planteamiento del estudio, el procedimiento para la obtención de datos, el marco conceptual, la finalidad del estudio, el método de trabajo, el diseño de la prueba de evaluación de la comprensión lectora, los cuestionarios de opinión que recogen información sobre los procesos educativos y la muestra. En la tercera parte, se analizan los resultados. Los primeros datos analizados son los de la prueba de comprensión lectora. En segundo punto de los datos, se analiza la influencia que tiene la escuela en la comprensión lectora.

Otro apartado lo constituye la relación entre el nivel de comprensión lectora y variables relacionadas con la confianza y seguridad del alumno en sí mismo y su entorno y el clima escolar. La influencia del profesorado en los resultados obtenidos en comprensión lectora constituye otro de los puntos de esta tesis.

En esta investigación de Pérez, se ha analizado las características tanto personales como sociales de los alumnos y su incidencia en la comprensión lectora, es decir, son las propias características de cada estudiante las que pueden marcar las

diferencias en el rendimiento como la edad, el sexo, el nivel de expectativa, las actividades que realiza fuera de aula así como el tamaño del centro en el que estudia. Se concluye el trabajo con la búsqueda de las variables que mejor predicen la comprensión lectora.

Muñoz, M. (2005). *Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis para optar al Grado Académico de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Católica del Maule en Talca, Chile.

Con el objetivo de describir las estrategias de aprendizaje de los estudiantes del 1.º año de la carrera de educación Parvularia de la Universidad Autónoma del Sur de Talca. Se llevó a cabo el estudio con 45 estudiantes mujeres cuyas edades fluctuaban entre 18 a 27 años. Empleó el método cuantitativo, con un diseño de tipo descriptivo-correlacional.

Utilizó la versión mexicana del inventario de estrategias de estudio y aprendizaje IIEA (Weinstein, Schulte y Valenzuela, 1995), cuyas escalas son 10 : Actitudes (ACT) motivación (MOT) administración del tiempo (ATI) Ansiedad y preocupación por el trabajo escolar (ANS) concentración y atención en las actividades académicas (CON) procesamiento de la información (PIN) relación de ideas principales y reconocimiento (SIP) ayuda de estudios (AES) Auto evaluación repaso y preparación de clase (AEV) estrategias para la preparación y presentación de examen (PPE), se obtuvo los siguientes resultados:

La única escala que correlacionaron con el resultado del test de manera significativa es la escala de actitudes de interés, siendo una correlación positiva media, lo que significó que a mayor puntaje de actitudes e intereses de parte de los estudiantes, existe un mayor rendimiento en las asignaturas, llegando a la conclusión que los estudiantes universitarios del primer año de educación Parvularia presentan un puntaje por debajo de la medida en lo que se refiere a las categorías de motivación, estrategias para la preparación y presentación de exámenes y adecuación a la ansiedad y se correlacionó significativamente la categoría actitud e interés.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Estrategias cognitivas (*variable independiente*)

2.2.1.1 Definición de estrategia. Según Elosúa (1993), una estrategia es un plan de acción para lograr un objetivo. Asimismo, en la investigación de Mejía (2012) cita a Shemeck (1988, pp. 5-10) quien menciona que «una estrategia es una secuencia de procedimientos específicos dentro de esa secuencia se llaman tácticas de aprendizaje». Por un lado, Moreno (1989) expresa que las estrategias y las tácticas incluyen motivos, planes, decisiones que acaban exigiendo destrezas. Por otro lado, Díaz (2002) manifiesta que son procedimientos que pueden incluir varias técnicas o actividades específicas y persiguen un propósito determinado. Además, Nisbet y Shucksmith (1990) resuelven que las estrategias posibilitan al sujeto a planificar y a organizar sus propias actividades de aprendizaje, las estrategias apuntan casi siempre a una finalidad, aunque quizá no siempre se desarrollan a un nivel consciente o deliberado. De igual forma, Inga (2009) refiere que las estrategias son las acciones que realizan los alumnos para desarrollar sus procesos mentales y tienen sentido cuando se es consciente de ellas, siendo así se garantiza sus usos cuando las necesiten. Así también, Manuel y Miguel Inga (2009) establecen algunas precisiones sobre las estrategias como las siguientes:

- Tienen como meta realizar los procesos de aprendizaje.
- Son conductas u operaciones mentales. Es algo que los estudiantes hacen en el momento de aprender.
- Permiten a los estudiantes ser procesadores, intérpretes y sintetizadores para almacenar y recuperar información.
- Hacen referencia a operaciones o actividades mentales que facilitan los diversos procesos de aprendizaje.
- Permiten saber lo que se debe hacer para aprender. Tienen que ser internalizadas por los alumnos.

- Presentan funcionalidad pues guardan relación con objetivos, metas y propósitos.
- Son útiles porque permiten aprender en forma autónoma.
- Tienen sentido, si se las domina, y se pueden usar cuando sean necesarias.
- Son las acciones o conductas que realiza el alumno para desarrollar sus procesos mentales.

Finalmente, otra forma de definir se presenta: «una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos y habilidades) que un estudiante adquiere de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas» (Díaz y Hernández, 2002).

2.2.1.2 Concepto de estrategias de aprendizaje. En los textos especializados, se puede identificar muchas y variadas definiciones que se han propuesto acerca de las estrategias de aprendizaje (Beltrán y Bueno, 1996; Monereo, 1990; Nisbet y Schucksmith, 1990; Soler y Alonso, 1996). No obstante, por lo general, la mayoría de ellas coincide en los siguientes puntos (Díaz y Hernández, 2002):

- Son procedimientos.
- Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.
- Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos se realizan flexiblemente.
- Pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas), son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más.

2.1.1.3 Características de las estrategias. Según Soler y Alonso (1996) las características más importantes de las estrategias de aprendizaje son:

- Una capacidad, aptitud o competencia mental

- El estudiante puede ser consciente o no, de que la posee.
- Está almacenada en un lugar especial de la memoria a largo plazo.
- Se aprende; es enseñable.
- Es dinámica, cambiante, flexible en función de un objetivo.
- Dirige, ordena, supervisa, etc., grupos de habilidades concretas que cada sujeto posee (es una habilidad de habilidades).
- Funciona como una habilidad de orden superior.
- Un sujeto la posee cuando es capaz de resolver eficazmente un problema repetidamente.
- Permiten organizar e integrar la información de manera efectiva para la adquisición y utilización del conocimiento.

2.2.1.4 Escalas de estrategias de aprendizaje. Intentar una clasificación consensual y exhaustiva de las estrategias de aprendizaje es una tarea difícil y compleja, debido a que los diferentes autores las han abordado desde una gran variedad de enfoques. Las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en función de que tan generales o específicas sean del dominio del conocimiento al que se aplican, del tipo de aprendizaje que favorezcan (asociación o reestructuración), de su finalidad, del tipo de técnicas particulares que reúnan, etc. (Díaz y Hernández, 2002).

Pozo (1990) clasifica las estrategias según el tipo de proceso cognitivo y finalidad propuestos. Identifica las estrategias de recirculación de la información, elaboración, organización y recuperación.

Beltrán y Bueno (1996) dividen las estrategias teniendo en cuenta dos criterios: su naturaleza y su función. De acuerdo con su naturaleza, las estrategias pueden ser cognitivas, metacognitivas y de apoyo. De acuerdo con su función, se pueden clasificar las estrategias con los procesos a los que sirven: sensibilización, atención, adquisición, personalización, recuperación, transferencia y evaluación.

Sin embargo, se cree pertinente tomar como referencia y utilizar en esta investigación el instrumento elaborado por Román y Gallego (1994), el cual comprende cuatro tipos de estrategias cognitivas:

2.2.1.5 Modelo ACRA (Escala de Estrategias de Aprendizaje). Es basada en la clasificación que ha sido establecida por Román y Gallego (1994, pp. 139-158).

1. *Estrategia de adquisición de información.* El primer paso para adquirir la información es atender. Parece que los procesos atencionales son los encargados de seleccionar, transformar y transportar la información desde el ambiente al ambiente al registro sensorial. A continuación, una vez entendida, lo más probable es que se ponga en marcha los procesos de repetición, encargados de llevar la información, transformarla y transportarla, junto con las atencionales y en interacción con ellos, desde el registro sensorial a la memoria a corto plazo y finalmente a la memoria de largo plazo. Las tácticas de las estrategias atencionales son: la exploración, el subrayado lineal, el subrayado idiosincrásico, epigráfico y para la repetición son: el repaso en voz alta, el repaso mental y el repaso reiterado.
2. *Estrategia de codificación de la información,* conecta la información, también conecta los conocimientos previos integrándola en estructuras de significado más amplias, formas de representación que constituye la llamada por una estructura cognitiva y por otros, base de conocimientos. El proceso cognitivo de codificación considera tres estrategias de aprendizaje: 1) La nemotecnización que consiste en el uso de palabras claves y tiene como tácticas: acrósticos, acrónimos, rimas, muletillas, palabra clave. 2) La elaboración consiste en la elaboración de la integración de la información a los conocimientos previos del individuo y tiene como tácticas: el parafraseo. 3) La organización donde la información se torna significativa y manejable por el estudiante, como tácticas se

considera: resúmenes, esquemas, secuencias lógicas, temporales, mapas conceptuales, matrices cartesianas, diagramas V e iconografiados.

3. Estrategia de recuperación de información, son aquellas que favorecen la búsqueda de información en la memoria de largo plazo y la generación de respuestas. El proceso cognitivo de recuperación presenta dos estrategias de aprendizaje de búsqueda y de generación de respuestas. 1) Las tácticas de las estrategias de búsqueda son: nemotecnias, metáforas, mapas, matrices, secuencias, claves, conjuntos y estados. 2) las tácticas de la generación de respuestas son libre asociación y ordenación, redactar, decir, hacer, aplicar y transferir.

4. Estrategia de apoyo al procesamiento de la información, ayudan y potencian el rendimiento de los tres procesos cognitivos: adquisición, codificación y recuperación, incrementando la motivación la autoestima, el autoconcepto y la atención. El proceso no cognitivo de apoyo presenta como estrategias las metacognitivas y las socioafectivas.

Las metacognitivas que son el autoconocimiento y el automanejo, cuyas tácticas son: del qué y del cómo, del cuándo y del por qué, la planificación y la autorregulación. Las socioafectivas que comprende las afectivas, las sociales y las motivacionales.

Las tácticas afectivas son: autoinstrucciones, autocontrol, contra distractoras que son habilidades para controlar ansiedad, expectativas y distractores. Las tácticas sociales son: interacciones sociales que son habilidades para obtener apoyo, evitar conflictos, cooperar, competir y motivar a otros.

Las tácticas motivacionales son: motivación intrínseca, motivación extrínseca, motivación de escape que son habilidades para activar regular y mantener la conducta de estudio.

2.2.1.6 Enfoques sobre aprendizaje. Para que se pueda analizar la base teórica del enfoque que se aborda, se explicará la diferencia entre los dos enfoques de aprendizaje que aún se utilizan. Siendo la cognitiva la base de la presente investigación.

2.2.1.6.1 Enfoque conductista. Los conductistas abordan el aprendizaje concentrándose en las conductas abiertas que pueden ser observadas y medidas. Ellos consideran a las conductas como determinadas por eventos externos al aprendiz, por estímulos que producen respuestas o por reforzamiento que mantienen esas relaciones estímulo–respuesta. A principios del siglo XX, el psicólogo ruso Iván Pavlov elaboró experimentos sobre aprendizaje por medio de condicionamiento. Este científico había estado analizando la respuesta de salivación presentando alimento a perros, bajo condiciones controladas. No se pudo negar el efecto que este experimento tuvo del conductismo en las escuelas y los docentes. Siendo, como es, lector y modificador de conductas y hábitos es de esperarse que una gran proporción de docentes hayan adscrito a la teoría conductista para algunas de sus estrategias didácticas. Los principales logros del conductismo fueron los siguientes:

- Cambió el propósito principal de la psicología hacia la solución de verdaderas problemáticas relacionadas con la conducta humana.
- Como el aprendizaje es una forma de modificación de la conducta, los docentes utilizaron algunos elementos del adiestramiento operante, por supuesto, con ciertos límites.
- En la actualidad, el conductismo se encuentra en una etapa de decadencia, sin embargo, algunos de sus elementos siguen siendo utilizables.

2.2.1.6.2 Enfoque cognitivo. Este enfoque establece que una persona es alguien que sabe, es decir, que posee comprensión y capacidad para resolver problemas nuevos sin necesidad de que estos hayan sido aprendidos o vivenciados anteriormente, o sea, sin aprendizaje previo. El enfoque cognitivo considera al aprendizaje como una adquisición y modificación de estructuras y conocimientos. Además, las conductas son los productos de esos cambios en las estructuras de conocimiento. Para los enfoques cognitivos el aprendizaje no es una simple modificación de conductas. Por ello se estableció los siguientes supuestos cognitivos:

- El conocimiento no es una simple acumulación de datos, sino que la esencia del conocimiento es la estructura o la organización de esos datos. Por lo tanto, La esencia de la adquisición del conocimiento consiste en poder generalizar determinados aprendizajes; adquirir/aprender relaciones generales.
- Comprender requiere pensar. La comprensión se construye desde el interior mediante el establecimiento de relaciones, asociaciones e integraciones entre informaciones nuevas e informaciones que ya se posee.
- El proceso de asimilación en integración requiere tiempo y esfuerzo cognitivo, por consiguiente, no es un proceso rápido ni tampoco es uniforme entre todos los sujetos. Este proceso de asimilación e integración implica, por ello, la consideración de las diferencias individuales.
- El aprendizaje puede ser una recompensa en sí mismo. El simple hecho de aprender va a hacer que una persona se motive cada vez más por aprender más cosas, en función también del interés interno o de las motivaciones de cada persona.

2.2.1.7 Principales procesos cognitivos según Sánchez y Gallego. Según los investigadores José Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico del Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid en España, proponen cuatro escalas interdependientes que evalúan el uso que

habitualmente hacen los estudiantes: adquisición, codificación, recuperación y apoyo, conocido como ACRA. A continuación, se explicará al detalle cada una de las estrategias.

- a) *Las estrategias cognitivas de adquisición de información.* Son los procesos encargados de seleccionar, transformar la información desde el ambiente al Registro Sensorial y de este a la Memoria a Corto Plazo (MCP), aquí se constatan estrategias que favorecen el control y dirección de la atención y aquellas que optimizan los procesos de repetición, no una repetición simple sino un proceso más completo y profundo. La elaboración implica relacionar e integrar las informaciones nuevas con los conocimientos más significativos. Se trata de favorecer la utilización de estrategias diversas que permitan codificar, asimilar y retener la nueva información para poder recuperarla y usarla posteriormente. Mediante las estrategias de elaboración los profesores y los estudiantes se involucran más activamente en el aprendizaje.
- b) *Las estrategias cognitivas de codificación de información.* Son los procesos encargados de transportar la información de la Memoria a Corto Plazo a la Memoria a Largo Plazo (MLP). Asimismo, son los procedimientos utilizados para conectar los conocimientos previos integrándolos en estructuras de significado más amplias, que constituyen la llamada estructura cognitiva o base de conocimientos donde se transforma y reconstruye la información, dándole una estructura distinta a fin de comprenderla y recordarla mejor. Implica una persona más consciente, activa y responsable en sus aprendizajes.
- c) *Las estrategias cognitivas de recuperación de información.* Son los procesos encargados de transportar la información desde la estructura cognitiva a la Memoria a Largo Plazo. También, son aquellos que favorecen la búsqueda de información en la memoria y generación de respuestas, dicho de otra manera, aquellos que le sirven para manipular (optimizar) los procesos de recuperación o recuerdo mediante sistemas de búsqueda o de generación de respuestas.

Los procesos de recuperación estarán en estrecha dependencia de los procesos habidos en la elaboración y organización de tal manera que si hacemos uso de imágenes, dibujos, analogías, categorías, esquemas, etc., facilitaremos los procesos de recuperación.

- d) *Los procesos de apoyo al procesamiento de la información.* Son los procesos de naturaleza metacognitiva o no cognitiva que optimizan o tal vez puedan entorpecer el funcionamiento de las estrategias cognitivas de aprendizaje, sin embargo, siempre están presentes factores motivacionales que resultan tan importantes como los cognitivos para lograr buenos resultados. En algunas ocasiones el estudiante fracasa en las tareas académicas, no tanto por carecer de estrategias cognitivas, como por un déficit en estrategias emocionales que les permiten desarrollar y mantener un estado motivacional y ambiente de aprendizaje apropiado.

Se presentan algunos criterios de actuación para la organización motivacional de la instrucción, que se pueden traducir en aplicaciones concretas. Hay cinco factores los que son muy importantes.

1. La forma de presentar y estructurar la tarea
2. La forma de organizar las actividades en el contexto de la clase
3. Los mensajes que se da antes, durante y después de la tarea y que afectan a la relevancia y valor de las metas y a la valoración del sujeto
4. El modelado de valores, así como de las formas de pensar y actuar al enfrentarse contra las tareas
5. La forma que va a adoptar la evaluación de los estudiantes

En las siguientes líneas, se presenta otras formas que contribuyen a los procesos de Apoyo.

En relación con la forma de presentar y estructurar la tarea. En este aspecto, se debería activar la curiosidad y el interés de los estudiantes por el contenido del tema que se va a desarrollar, y por ende de las tareas que se resolverán. Algunas estrategias que se puede utilizar son:

- Presentación de información nueva, sorprendente, congruente con los conocimientos previos del estudiante.
- Plantear o suscitar en el estudiante problemas que tenga que resolver en su vida diaria.
- Matizar las actividades y los elementos de la tarea para no perder la atención

En relación con la forma de organizar las actividades en el contexto de la clase. Otro aspecto es la organización de las actividades mediante grupos colaborativos, en donde la evaluación de cada estudiante depende del resultado total del grupo. Es así como las expectativas se basarán en que todos los estudiantes tengan algo que aportar y la existencia de diversos puntos de vista. Esto traerá como consecuencia la búsqueda de nueva información a través de las diferentes oportunidades de aprendizaje para obtener un resultado óptimo en condiciones de riesgo moderado.

En relación con los mensajes que explica el profesor, un criterio será orientar la atención de los estudiantes antes, durante y después de la tarea. Cuando se dirige la atención de los estudiantes. Antes de la tarea se da énfasis en el proceso de solución más que en el resultado. Cuando esta atención se realiza durante la tarea se orienta hacia la búsqueda y comprobación de posibles medios de superación de obstáculos. Tal vez sea relevante dividir la tarea en pasos. Finalmente, al guiar la atención después de la tarea, se busca informar sobre lo correcto e incorrecto del resultado, centrando dicha atención de la persona en el proceso continuo y en lo que se ha aprendido.

Otro aspecto será promover explícitamente el autoconocimiento personal de los estudiantes en relación con la toma de conciencia de los factores que les hacen estar más o menos motivados enseñándoles a controlar su propio proceso de aprendizaje.

En relación con el modelado que desarrolla los maestros al afrontar las tareas y valorar los resultados. En este aspecto de actuación, se evidenciará

intentar ser coherentes en la práctica para que no se dé una contradicción entre lo que hacemos y decimos.

En relación con la evaluación a los estudiantes. Un último aspecto será la organización de las evaluaciones durante el curso de manera que las considere una oportunidad para aprender y se evite la comparación de unos con otros.

2.2.1.8 Estrategias cognitivas según Beltrán. Según el psicólogo Jesús Beltrán (2002), indica que las estrategias cognitivas son una especie de procedimientos intencionales que permiten a la persona tomar las decisiones oportunas de cara a conformar las acciones que caracterizan el sistema cognitivo. Las dos tareas cognitivas más elementales les corresponde a la adquisición y al procesamiento de la información. Entre estas se incluyen la atención selectiva, la separación de la información relevante de la que no lo es, la comprensión y la utilización del conocimiento previo. Son estrategias que requieren analizar, inferir, sintetizar y conectar la información, es decir, transformar la materia prima (la información) de la que se nutre el conocimiento. Además, este investigador (1996) considera que las estrategias cognitivas son una categoría que está conformada por las estrategias de selección o especialización, cuya función principal es la de seleccionar aquella información más relevante con la finalidad de facilitar su procesamiento. También por la repetición memorística (procesamiento superficial), por la elaboración y por la de organización (procesamiento profundo).

2.2.1.9 Estrategias cognitivas según Flavell. Según el epistemólogo y psicólogo John Flavell (1996), estableció el concepto de «metacognición» para referirse al conocimiento que una persona tiene acerca de los procesos y productos cognitivos. Allí se refiere a que la metacognición implica el conocimiento de la propia actividad cognitiva y el control sobre dicha actividad. O sea, conocer y controlar. Cuando se refiere a conocer, es la propia cognición, es decir, tomar conciencia del funcionamiento de la manera de

aprender, por ejemplo: saber que extraer las ideas principales de un texto favorece la comprensión.

Cuando se refiere a controlar, son las actividades cognitivas, esto implica planificarlas, controlar el proceso intelectual y evaluarlos resultados. Asimismo, el control que una persona puede ejercer sobre su actividad cognitiva depende de las interacciones de cuatro componentes que a continuación se detallará.

Los conocimientos metacognitivos son conocimientos referidos a tres aspectos de la actividad cognitiva: las *personas* (saber que se recuerda mejor las palabras que los números), la *tarea* (saber que la organización de un texto facilita o dificulta el aprendizaje del contenido) y las *estrategias* (saber que la realización de un esquema conceptual es un procedimiento que favorece la comprensión).

Las experiencias metacognitivas son pensamientos, sensaciones, sentimientos que acompañan la actividad cognitiva. Por ejemplo: cuando se sabe que el texto leído ya se conocía, o tal vez cuando se descubre que no se sabe el significado de una palabra.

Las metas cognitivas están referidas a las metas o los fines que una persona se propone en una u otra situación.

Las estrategias metacognitivas se refieren a que existe diferencia entre las estrategias cognitivas y las metacognitivas. Las primeras, cuando se emplean para hacer progresar una actividad, y las metacognitivas, cuando la función es supervisar el proceso. La finalidad es lo que las determina. Por ejemplo, lectura y relectura son estrategias cognitivas y hacerse preguntas acerca de un texto leído para verificar la comprensión son estrategias metacognitivas porque van dirigidas a comprobar si se ha alcanzado la meta. Sin embargo, se aclara que autopreguntarse acerca de la información extraída de un texto puede ser una estrategia cognitiva, siempre y cuando tenga como finalidad el incremento del conocimiento, o bien puede ser una estrategia metacognitiva

en la medida en que sea utilizada para comprobar cuánto se sabe sobre la información.

Por otro lado, la utilización de estrategias cognitivas puede promover experiencias metacognitivas. Por ejemplo, cuando se realiza un repaso sobre un tema, un estudiante puede tener la impresión o sensación de haber aprendido o no dicho tema. Por lo tanto, el conocimiento metacognitivo desarrolla un rol fundamental en cualquier actividad cognitiva.

2.2.1.10 Estrategias cognitivas de Basil y Coll. Según la investigadora Carmen Basil y el psicólogo César Coll, manifestaron que las estrategias cognitivas eran capacidades que se desarrollaban con cada aprendizaje que tenía el estudiante:

Son habilidades intelectuales de orden superior, esenciales, justamente para la resolución de problemas nuevos y que Gagné considera como una categoría aparte de capacidad humana por presentar características muy particulares. Gobiernan el propio comportamiento humano del sujeto que aprende; son capacidades internamente organizadas que sirven para guiar y dirigir la atención, la codificación, el almacenamiento, la recuperación y la transferencia. Aprender una regla es una habilidad intelectual, aprender a aprender reglas es una estrategia cognitiva. En la medida en que se aprenden estrategias cognitivas, el alumno se convierte gradualmente en un autodidacta y en un pensador independiente (1990).

2.2.2. Niveles de Comprensión lectora (variable dependiente)

2.2.2.1 Concepto de comprensión lectora. La relevancia de este tema se remonta desde principios de la década del 80, donde los investigadores han considerado su importancia para la lectura y se han preocupado por

determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. En los últimos años, el proceso de comprensión se ha intensificado y los especialistas en la materia han tratado de desarrollar mejores estrategias de enseñanza. De esta manera, se expondrá las ideas de algunos de ellos.

Para Anderson y Pearson (1984, p. 68), la comprensión lectora, tal y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. Por tanto, la interacción entre el lector y el texto es el resultado de la comprensión.

Asimismo, Casaus (2013) explica que leer es comprender, y comprender es un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender. Es un proceso que implica activamente al lector. Por eso, es imprescindible que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer, lo que exige conocer qué va a leer, y para qué va a hacerlo.

Así también, Baker y Brown (1984) también explican que mientras se lee y comprenda todo va bien, pero la persona no se da cuenta de que no solo se está leyendo sino controlando que se va comprendiendo. A esta situación, Brown la denomina «estado de piloto automático».

Por un lado, para Orrantia y Sánchez (citados por Mejía, 2012), la comprensión lectora consiste en penetrar la lógica que articula las ideas en el texto y extraer el significado global que da sentido a los elementos textuales. Asimismo, añade que consiste en crear en la memoria una representación estructurada donde las ideas se relacionan entre sí y donde se diferencian distintos niveles e importancia. Además, agrega que influyen el conocimiento de las palabras y su asociación con conceptos almacenados en una memoria el desarrollo de las ideas significativas, la extracción de conclusiones y la relación entre lo que se lee y lo ya se sabe.

Por otro lado, para Navarro (citado por Mejía, 2012), la comprensión lectora implica reconstruir el texto y esa reconstrucción para ser tal no es

neutra sino que está direccionada por nuestros afectos, nuestros intereses y nuestra cultura.

De igual forma, Miljanovich (2000), desde el punto de vista holístico, la comprensión lectora la define como «un proceso interactivo de construcción cognoscitiva del significado del texto. A través de dicho proceso, el sujeto interactúa mediante su estructura cognoscitiva con el contenido del texto expresado en claves lingüísticas».

Finalmente, en el texto de Vargas (2011) se cita a Villegas (1999) y Quintana (2005) en el cual los dos últimos investigadores refieren que en el proceso de la comprensión lectora influyen varios factores como son: leer, determinar el tipo de lectura seleccionada y determinar si es explorativa o comprensiva para dar paso, luego a la comprensión del texto seleccionado. Esto se puede dar mediante los siguientes condicionantes: el tipo de texto, el lenguaje y el vocabulario sobre los cuales se va edificando el vocabulario lector, las actitudes que posee un estudiante hacia la comprensión, el propósito de la lectura que influye directamente en la comprensión de lo leído, el estado físico y afectivo general que condiciona la más importante motivación para la lectura y la comprensión de esta.

2.2.2.2 Componentes de la lectura en la comprensión. Según Anderson y Pearson (1984, p. 111) la lectura se puede explicar a partir de dos componentes:

- a) **El acceso léxico.** Es el proceso de reconocer una palabra como tal. Este proceso comienza con la percepción visual. Una vez que se ha percibido los rasgos gráficos (letras o palabras) puede ocurrir un acceso léxico directo cuando se encuentra con una palabra familiar que se puede reconocer a simple vista; o tal vez un acceso léxico indirecto, cuando se encuentra con términos desconocidos o difíciles de leer. Entonces al ocurrir esta situación, se acude a los conocimientos sobre segmentación de

palabras, o atender a las condiciones contextuales que hacen que el acceso léxico sea más rápido.

- b) **La comprensión.** Aquí se distinguen dos niveles. El más elemental es la comprensión de las proposiciones del texto. A las proposiciones se las considera las «unidades de significado» y son una afirmación abstracta acerca de una persona u objeto. La comprensión de las proposiciones se realiza a partir de la conjunción de los elementos textuales (información proporcionada por texto mismo) y de los elementos subjetivos (conocimientos previos). Este primer nivel, junto al acceso léxico es considerado como micro procesos de la inteligencia y se realiza de forma automática en la lectura fluida mientras que el nivel superior de la comprensión es el de la integración de la información suministrada por el texto. Consiste en ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo con un todo. Este nivel es consciente y no automático, y está considerado como un macro proceso.

2.2.2.3 Modelos de lectura en la comprensión lectora. Según Novak (1998, p. 230), la concepción tradicional de la lectura constituirá lo que ha sido definido como un modelo de procesamiento ascendente. Este modelo supone que el lector ha de empezar por fijarse en los niveles inferiores del texto (los signos gráficos, las palabras, para formar sucesivamente las distintas unidades lingüísticas hasta llegar a los niveles superiores de la frase y el texto. Para seguir este proceso el lector debe descifrar los signos, oralizarlos aunque sea de forma subvocálica, oírse, pronunciarlos, recibir el significado de cada unidad (palabras, frases, párrafos, etc.) y unirlos unos con otros para que su suma le ofrezca el significado global. La intervención del procesamiento descendente, o de arriba abajo, es un componente necesario de la lectura corriente. Permite al lector resolver las ambigüedades y escoger entre las interpretaciones posibles del texto.

Las dos formas de proceder, de abajo arriba y arriba abajo, quedan englobadas en la idea básica de que, cuando una persona lee, parte de la hipótesis de que el texto posee un significado y lo busca a través tanto del

descubrimiento de indicios visuales como de la activación de una serie de mecanismos mentales que el permite atribuirle un sentido, es decir, entenderlo.

2.2.2.4 El proceso lector durante la comprensión lectora. Para Harris y Hodges (2001, p. 354), el acto de leer consiste en el procesamiento de información escrito con la finalidad de interpretarlo. Por otro lado, el proceso de lectura utiliza lo que Smith (1993) llama las dos fuentes de información de la lectura:

- a) La información visual a través de los ojos: que consiste en la información proveniente del texto.
- b) La información visual detrás de los ojos: que consiste en el conjunto de conocimientos del lector.

Así también, a partir de la información del texto y sus propios conocimientos, el lector construirá el significado en un proceso que, para su comprensión, podemos dividir en:

- a) La formulación de hipótesis: cuando el lector se propone leer un texto, una serie de elementos contextuales y textuales activan algunos de sus esquemas de conocimiento y le llevan a anticipar aspectos del contenido.
- b) La verificación de las hipótesis realizadas: lo que el lector ha anticipado debe ser confirmado en el texto a través de los indicios gráficos. Incluso las inferencias han de quedar confirmadas, ya que el lector no puede añadir cualquier información, sino solo las que encajen según reglas bien determinadas que pueden ser también más o menos amplias en función del tipo de texto.
- c) La integración de la información y el control de la comprensión: si la información es coherente con las hipótesis anticipadas, el lector la integrará en su sistema de conocimientos para seguir construyendo el significado global del texto a través de distintas estrategias de razonamiento.

2.2.2.5 Factores condicionantes de la comprensión lectora. Para Harris y Hodges (2001, p. 388), la comprensión lectora de cada persona está condicionada por un cierto número de factores que se deben tener en cuenta en la comprensión:

- a) *El tipo de texto.* Exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas.
- b) *Los textos narrativos y expositivos.* Se organizan de manera distinta, y cada tipo posee su propio léxico y conceptos útiles. Los lectores han de poner en juego procesos de comprensión diferentes cuando leen los distintos tipos de textos.
- c) *El lenguaje oral.* Un factor importante que los profesores han de considerar al entrenar la comprensión lectora es la habilidad oral del estudiante y su capacidad lectora. La habilidad oral de un estudiante y está íntimamente relacionada con el desarrollo de sus esquemas y experiencias previas.

El lenguaje oral y el vocabulario oral conforman los cimientos sobre los cuales se va construyendo, luego el vocabulario lector, que es un factor relevante para la comprensión.

- a) *Las actitudes.* Las actitudes de un alumno hacia la lectura pueden influir en su comprensión del texto. Puede que el alumno en una actitud negativa posea las habilidades requeridas para comprender con éxito un texto, pero su actitud general habrá de interferir con el uso que haga de tales habilidades.
- b) *El propósito de la lectura.* El propósito de un individuo al leer influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina aquello a lo que esa persona habrá de atender (atención selectiva).
- c) *El estado físico y afectivo general.* Dentro de las actitudes que condicionan la lectura consideramos la más importante: la motivación. Por ello, se dedica una atención especial. La motivación está estrechamente relacionada con las relaciones afectivas que los estudiantes pueden ir estableciendo con la lengua escrita. Esta debería

ser mimada en la escuela, y mimados los conocimientos y progresos de los niños en torno a ella.

2.2.2.6 Habilidades de comprensión lectora. Para Rosenshine (2002, p. 445), los datos que disponemos hasta ahora permite sostener claramente la idea de que la comprensión es un proceso interactivo entre el lector y el texto. Desde este punto de vista, hay ciertas habilidades que pueden involucrarse a los alumnos para ayudarles a que aprovechen al máximo dicho proceso interactivo.

Se define la habilidad como la aptitud adquirida para concretizar una tarea con efectividad. La teoría fundamental que tiene como base a este enfoque de la comprensión teniendo como base las habilidades es que existen muchas partes del proceso de comprensión que es posible enseñar.

El hecho de enseñar a un estudiante estas facetas de la comprensión, mejora en teoría, el proceso global de comprensión.

2.2.2.6.1 Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el texto.

a) *Habilidades de vocabulario:* para enseñar a los estudiantes aquellas habilidades que les permitirán determinar por cuenta propia, con mayor independencia, el significado de las palabras.

Tales habilidades incluyen:

- Claves contextuales: el lector recurre a las palabras que conoce para determinar el significado de alguna palabra desconocida.
- Análisis estructural: el lector recurre a los prefijos, sufijos, las terminaciones inflexivas, las palabras base, las raíces verbales, las palabras compuestas y las contracciones para determinar el significado de las palabras.

b) *Habilidades de uso del diccionario:* el lector conoce la estructura de este texto. El orden alfabético de las palabras regidas por la letra inicial de cada una de ellas. Así como el elemento

morfológico de flexión al final de la palabra para reconocer el género de la palabra. De igual forma identificar la categoría gramatical que se encuentra abreviada entre paréntesis al lado de la palabra.

- c) *Identificación de los detalles narrativos relevantes*: el lector recurre a su conocimiento de la estructura posible de la historia para identificar la información que le permita entender la narración.
- d) *Identificación de la relación entre los hechos de una narración*: tras identificar los elementos fundamentales de un relato, el lector determina cómo se relacionan para comprender globalmente la historia. Para ello, el estudiante ha de entender los siguientes procesos: causa y efecto, y secuencia.
- e) *Identificación de la idea central y los detalles que la sustentan*: el lector reconoce la idea que gira todo el entorno del texto y los aspectos que lo complementa como las circunstancias.
- f) *Identificación de las relaciones entre las diferentes ideas contenidas en el material*: el lector aprende a reconocer e interpretar las siguientes estructuras expositivas: descripción, agrupación, causa y efecto, aclaración, comparación.

2.2.2.6.2 Procesos y habilidades para relacionar el texto con las experiencias previas.

- a) *Inferencias*: se enseña al lector a utilizar la información que ofrece el autor para determinar aquello que no está explícita en el texto. El estudiante deberá apoyarse sustancialmente en su experiencia previa.
- b) *Lectura crítica*: se enseña al lector a evaluar contenidos y emitir juicios a medida que lee. Se enseña al lector a distinguir opiniones, hechos, suposiciones, prejuicios y la propaganda que pueden aparecer en el texto.
- c) *Regulación*: se enseña a los estudiantes ciertos procesos para que determinen a través de la lectura si lo que lee tiene sentido. Una vez que hayan asimilado tales procesos, serán capaces de

clarificar los contenidos a medida que lee. Esto se puede conseguir a través de resúmenes, clarificaciones, formulación de preguntas y predicciones.

2.2.2.7 La comprensión lectora en el Perú. Hace algunos años atrás, en nuestro país, se produjo un cambio en el ámbito educativo, que tuvo origen en el D.S. N° 019-93-ED, pp. 46-47 en el cual se declaraba a la educación peruana en «emergencia». Teniendo como preámbulo a las evaluaciones realizadas por PISA y la UMC del Ministerio de Educación. A partir de los resultados, se diseñó una política educativa de emergencia, tales como el Programa Nacional de Emergencia Educativa. Minedu (2004-2006, p. 42). Aquel programa tenía como finalidad erradicar el fracaso escolar en la Educación Básica Regular y disminuir la distancia de inequidad para promover una sociedad educadora comprometida con la educación nacional. Es así como desde este marco y en esta etapa, el Programa de Emergencia Educativa considera importante poner énfasis en el desarrollo de las capacidades comunicativas para lograr que los niños y adolescentes del país, en especial los más pobres y vulnerables, mejoren sus capacidades para leer, escribir, y expresar en diferentes lenguajes lo que piensan y sienten, además de construir su razonamiento lógico-matemático para resolver problemas y se desarrolle como ciudadanos éticos con el respaldo del Estado y la ciudadanía.

Únicamente aquella persona que se comunica con claridad puede expresarse sin temor y argumentar con fuerza sus ideas. Por ello, se debe expresar con fluidez y dialogar con otras personas para mantener la secuencia en la conversación. Es así como alguien puede expresarse con propiedad y respetar al prójimo. Además, podría intercambiar opiniones y entenderse con los demás.

Finalmente, Inga (2011, p. 69) expresa que el proceso de leer no se limita a la acción misma, sino que implica otros factores: «la lectura es un proceso multivariado, que compromete factores perceptivos (ambiente de estudio) y afectivos (textos coloridos y otros), pero se circunscriben a la

motivación externa; en cambio las habilidades cognitivas, por su carácter permanente, son las fundamentales».

2.2.2.8 Niveles de comprensión lectora. Muchos investigadores y especialistas han tenido en cuenta los componentes de la comprensión lectora y según esto, la clasifican como literal, inferencial y crítica. Aunque se suele utilizar en forma simultánea en el proceso lector, muchas veces son inseparables. Al respecto se afirma que los niveles que influyen para obtener una comprensión lectora son la comprensión literal y la comprensión inferencial (Pinzás, 2001, p. 99). A continuación se detallará cada una de ellas.

a) Comprensión literal. Para Tapia (2005, pp. 63-68), significa entender la información que el texto presenta explícitamente, es decir, se trata de entender lo que el texto dice. Este tipo de comprensión es el primer paso hacia la comprensión inferencial y evaluativo o crítica. También es llamada comprensión centrada en el texto, se refiere a entender bien lo que el texto realmente dice y recordar con precisión y corrección, es decir, recordar tal como aparece expreso en la lectura y es propio de los primeros años de escolaridad. Leer, literalmente, es hacerlo conforme al texto. Podríamos dividir este nivel en dos tipos:

1. Lectura literal en un nivel primario (nivel 1)

Tiene como centro las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto, por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento puede presentarse de diversas formas como las siguientes: *de detalle*, que consiste en identificar nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato; *de ideas principales*, la idea más importante de un párrafo o del relato; *de secuencias*, identifica el orden de las acciones; *por comparación*, identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos; *de causa o efecto*, identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Se realiza entonces una lectura elemental: se sigue paso a paso el texto; se sitúa en determinada época, lugar; se identifica (en el caso de un cuento o una novela) personajes principales y secundarios, y se detiene en el vocabulario, las expresiones metafóricas.

2. Lectura literal en profundidad (nivel 2)

Se efectúa una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal. Se elabora cuadros sinópticos, cuadros conceptuales, resúmenes y síntesis. La mayor parte de estas técnicas son más adecuadas para textos expositivos que para textos literarios.

Según Tapia (2005, pp. 69-75) se refiere a la elaboración de ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto, cuando el lector lee el texto y piensa sobre él, se da cuenta de relaciones o contenidos implícitos; es la verdadera esencia de la comprensión lectora, ya que es interacción constante entre el lector y el texto.

b) Comprensión inferencial. Se refiere a la elaboración de ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto; donde la información está centrada en causa, consecuencias, semejantes y diferentes, opiniones y hechos conclusiones, mensajes inferidos sobre las características de los personajes y del ambiente; donde el lector es capaz de inferir, deducir ideas a partir del texto. Se establece situaciones temporales, espaciales y causales entre el significado de las palabras, oraciones y párrafos. Asimismo, la comprensión lectora está regulada por el proceso metacognitivo.

Es así como González (1998, p. 55) determina dos niveles de comprensión literal e inferencial; denominados también léxica y supra léxica. Al respecto de comprensión inferencial manifiesta que es un nivel superior; donde las inferencias comprenden tres niveles

jerarquizados de desbordamiento inferencial interpretación proposicional, reestructuración proposicional e implicación proposicional.

La interpretación proposicional, es la capacidad del lector de poder comprender interpretar el significado de un proverbio, un refrán, una metáfora y un enunciado matemático, donde el lector debe tener ciertas capacidades y habilidades de hacer deducciones e interpretaciones.

La reestructuración proposicional, está referida a la capacidad que el lector debe tener en cuanto a reordenación de los contenidos proposicionales a través de proceso de comparación, selección, eliminación, jerarquización y condensación proposicional. La última entendida como la idea principal e ideas generales relevantes.

La implicación proposicional, donde el lector sea capaz de establecer consecuencia, efectos, derivaciones, y relaciones causales no explícitas en el texto. En síntesis, los niveles de desbordamiento inferencial van desde la comprensión de contenidos subtextuales expresados en enunciados, el reordenamiento de los contenidos proposicionales, a través de proceso de comparación, selección, eliminación, jerarquización, condensación y finalmente donde el lector es capaz de establecer consecuencias, efectos, derivaciones y relaciones causales no explícitas en el texto.

c) *Comprensión crítica o valorativa.* Para Tapia (2005, pp. 78-91), la comprensión valorativa es un nivel más elevado de conceptualización, ya que supone haber superado los niveles anteriores de comprensión literal y de comprensión interpretativa (inferencial), llegándose a un grado de dominio del lector caracterizado por emitir juicios personales acerca del texto, valorando la relevancia e irrelevancia del mismo. Se discrimina los hechos de las opiniones y se integra la lectura en las

experiencias propias del lector. Este es el nivel óptimo al que deben llegar los educandos de educación secundaria.

Para Zambrano (2007, pp. 234-241), la lectura valorativa es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda.

Según Smith (1993, p. 132), manifiesta que hay un nivel de identificación inmediata y mediada de palabras. El primero, se refiere a que las palabras, como las letras, puedan ser identificadas a partir de los rasgos distintivos que están en la información visual de lo impreso. El segundo, la identificación mediada hace referencia a un recurso temporal para identificar palabras desconocidas, donde se utiliza preguntas para identificar a alguien, utilizar claves de contexto, la analogía con palabras conocidas.

Para Pinzás (2001, p. 165), existen niveles de comprensión lectora, pero dependiendo a la profundidad a la que puede llegar el lector frente a un texto y determina un nivel de comprensión literal, que significa entender la información que el texto presenta explícitamente. La lectura crítica constituye una dimensión de la alfabetización crítica.

Por consiguiente, comprender la lectura crítica requiere partir del examen teórico de ese marco general que constituye la alfabetización crítica como proceso sociocultural. La alfabetización crítica es entonces concebida hoy como un proceso de formación del hombre con capacidad de usar el lenguaje oral y escrito en sus diversas manifestaciones, para desempeñar las funciones sociales e individuales que le corresponden como miembro de una comunidad e inserto en una cultura.

2.2.2.9 Comprensión lectora en el área de Comunicación.

Según el Diseño Curricular Nacional DCN (2008, p. 167), el área de Comunicación tiene como finalidad principal desarrollar en los estudiantes un manejo eficiente y pertinente de la lengua para expresarse, comprender y procesar mensajes. Para el desarrollo de las capacidades comunicativas, se debe tener en cuenta, además, otros lenguajes o recursos expresivos no verbales (gestual, corporal, gráfico, plástico, sonoro, entre otros), así como el manejo de las tecnologías de la información y comunicación.

El desarrollo curricular del área está sustentado en el enfoque comunicativo y textual de enseñanza de la lengua. Cuando se hace referencia a lo comunicativo, se considera la función fundamental del lenguaje que es comunicarse, es decir, intercambiar y compartir ideas, saberes, sentimientos y experiencias en situaciones comunicativas reales, haciendo uso de temáticas significativas e interlocutores auténticos. Se analiza la importancia del hecho comunicativo en sí mismo, pero también se aborda la gramática y la ortografía, con énfasis en lo funcional y no en lo normativo.

La metodología utilizada desde el área deberá orientarse a desarrollar en cada estudiante del nivel, tanto las capacidades comunicativas como las metacognitivas o reflexión sobre el funcionamiento de la lengua, utilizando estrategias que le permitan utilizar su lengua materna y sus recursos comunicativos personales, como elementos básicos en la construcción de su identidad personal y comunitaria. El área tiene tres organizadores o componentes. En los siguientes párrafos, se explicará cada uno de ellos.

1. Expresión y comprensión oral. Según el DCN (2008, p. 168) desde el área de Comunicación se debe promover el desarrollo de la capacidad para hablar (expresar) con claridad, fluidez, coherencia y persuasión, empleando en forma pertinente los recursos verbales y no verbales del lenguaje. Comunicarse implica, además de hablar, el saber escuchar (comprender) el mensaje de los demás,

jerarquizando, respetando ideas y las convenciones de participación. Estas son capacidades fundamentales para el desarrollo del diálogo y la conversación, la exposición, la argumentación y el debate.

2. *Comprensión de textos.* Según el DCN (2008, p. 168) el énfasis está puesto en la capacidad de leer, comprendiendo textos escritos. Se busca que el estudiante construya significados personales del texto a partir de sus experiencias previas como lector y de su relación con el contexto, utilizando en forma consciente diversas estrategias durante el proceso de lectura. La comprensión de textos requiere abordar el proceso lector (percepción, objetivos de lectura, formulación y verificación de hipótesis), incluidos los niveles de comprensión; la lectura oral y silenciosa, la lectura autónoma y placentera, además de la lectura crítica, con relación a la comprensión de los valores inherentes al texto.

3. *Producción de textos.* Según el DCN (2008, p.168), se promueve el desarrollo de la capacidad de escribir, es decir, producir diferentes tipos de textos en situaciones reales de comunicación, que respondan a la necesidad de comunicar ideas, opiniones, sentimientos, pensamientos, sueños y fantasías, entre otros. Esta capacidad involucra la interiorización del proceso de escritura y sus etapas de planificación, textualización, revisión y reescritura. Incluye la revisión de la tipología textual para la debida comprensión de sus estructuras y significados y el uso de la normativa, ortografía y gramática funcional. En este proceso es clave la escritura creativa que favorece la originalidad de cada estudiante requiriendo el acompañamiento responsable y respetuoso de su proceso creativo.

Por otro lado, el Currículo Nacional de Educación Básica que fue publicado el 2016 establece tres competencias directamente relacionadas con el área de Comunicación. Según Minedu, las competencias son las siguientes:

Competencia 7: *Se comunica oralmente en su lengua materna.*

Se define como una interacción dinámica entre uno o más interlocutores para expresar y comprender ideas y emociones. Supone un proceso activo de construcción del sentido de los diversos tipos de textos orales, ya sea de forma presencial o virtual, en los cuales el estudiante participa de forma alterna como hablante o como oyente. Esta competencia se asume como una práctica social donde el estudiante interactúa con distintos individuos o comunidades. Al hacerlo, tiene la posibilidad de usar el lenguaje oral de manera creativa y responsable, considerando la repercusión de lo expresado o escuchado, y estableciendo una posición crítica con los medios de comunicación audiovisuales. La comunicación oral es una herramienta fundamental para la constitución de las identidades y el desarrollo personal (p. 16).

Competencia 8: *Lee tipos de textos escritos en su lengua materna.*

Esta competencia se define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone para el estudiante un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos.

Cuando el estudiante pone en juego esta competencia utiliza saberes de distinto tipo y recursos provenientes de su experiencia lectora y del mundo que lo rodea. Ello implica tomar conciencia de la diversidad de propósitos que tiene la lectura, del uso que se hace de esta en distintos ámbitos de la vida, del papel de la experiencia literaria en la formación de lectores y de las relaciones intertextuales que se establecen entre los textos leídos. Esto es crucial en un mundo donde las nuevas tecnologías y la multimodalidad han transformado los modos de leer.

Para construir el sentido de los textos que lee, es indispensable asumir la lectura como una práctica social situada en distintos grupos o comunidades socioculturales. Al involucrarse con la lectura, el estudiante contribuye con su desarrollo personal, así como el de su propia comunidad, además de conocer e interactuar con contextos socioculturales distintos al suyo (p. 72).

Competencia 9: *Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.*

Esta competencia se define como el uso del lenguaje escrito para construir sentidos en el texto y comunicarlos a otros. Se trata de un proceso reflexivo porque supone la adecuación y organización de los textos considerando los contextos y el propósito comunicativo, así como la revisión permanente de lo escrito con la finalidad de mejorarlo.

En esta competencia, el estudiante pone en juego saberes de distinto tipo y recursos provenientes de su experiencia con el lenguaje escrito y del mundo que lo rodea. Utiliza el sistema alfabético y un conjunto de convenciones de la escritura, así como diferentes estrategias para ampliar ideas, enfatizar o matizar significados en los textos que escribe.

Con ello, toma conciencia de las posibilidades y limitaciones que ofrece el lenguaje, la comunicación y el sentido. Esto es fundamental para que el estudiante se pueda comunicar de manera escrita, utilizando las tecnologías que el mundo moderno ofrece y aprovechando los distintos formatos y tipos de textos que el lenguaje le permite.

Para construir el sentido de los textos que escribe, es indispensable asumir la escritura como una práctica social. Además de participar en la vida social, esta competencia supone otros propósitos, como la construcción de conocimientos o el uso estético del lenguaje. Al involucrarse con la escritura, se ofrece la posibilidad de interactuar con otras personas empleando el lenguaje escrito de manera creativa y responsable (p. 77).

Para asegurar el adecuado desarrollo de las capacidades, es necesario tomar en cuenta que en primaria, los niños concluirán la iniciación del proceso de la lectura y escritura que se comenzó en inicial como prelectura y preescritura, así como lectura y escritura inicial, utilizando los logros obtenidos en comunicación oral, expresión artística y comunicación no verbal. Estas formas de comunicación seguirán siendo prioritarias durante el nivel primario.

En conclusión, durante la primaria, se continúa desarrollando y fortaleciendo las capacidades de expresión y producción oral y escrita para que sea la base en la secundaria, se diversifiquen, consoliden y amplíen, potenciando la creatividad con el sentido crítico con el tratamiento más profundo de la lengua y la literatura.

2.2.2.10 Estrategias para facilitar la comprensión lectora mediante la organización de la información. Las estrategias cognitivas son básicas para organizar los datos identificados en la lectura, de tal manera que, cuando se lee la información organizada, la comprensión, es más rápida y el aprendizaje se vuelve fácil y perdurable.

Los procesos de pensamiento, cuando se practican constantemente, generan patrones o esquemas de organización de dos tipos: semánticos y procedimentales. Los procesos de observación, comparación relación y clasificación sirven para manejar información semántica, mientras que el ordenamiento genera una estructura procedimental. Estas estructuras suelen utilizarse en el almacenamiento y manejo de la información.

Es así como Inga (2009, p. 120) plantea algunos tipos de preguntas con respecto a una mejor comprensión lectora en el manejo de la información:

Preguntas de retención de la información

- Ejercitan la memoria.
- Permiten evaluar hasta qué punto se ha retenido la información.
- Permiten captar las ideas del texto.
- Precisan la información más útil del texto.
- No son propiamente de comprensión, sino de memorización.

Preguntas de traducción

- Son de comprensión pues procesan información.
- Ejercitan la expresión de ideas con nuestras propias palabras.

- Expresan información que se recibe en términos distintos a lo leído.

Preguntas de interpretación

- Es la comprensión, porque procesa la relación entre las ideas.
- Valora las ideas y las jerarquiza.
- Se puede hacer inferencias, deducciones.
- Identifica postura del autor.
- Extrae conclusiones de lo que dice el autor.

Preguntas de extrapolación

- Es la comprensión, porque transferimos la información a situaciones nuevas.
- En base a la comprensión del texto, se puede hacer predicciones o hipótesis.
- Se puede suponer la continuidad del texto.

2.3 Glosario de términos

- **Aprendizaje.** Es el proceso por el que la experiencia produce un cambio permanente en el conocimiento o en la conducta (Huambachano, 2015, p. 52).
- **Aprendizaje cognitivo.** Es el proceso mental interno a través del cual se adquiere, se recuerda y se utiliza los conocimientos (Huambachano, 2015, p. 52).
- **Comprensión lectora.** Es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984, p. 27).
- **Conocimiento inferencial.** Es el conjunto de operaciones cognitivas que consiste en deducir el significado de palabras desconocidas, inferir las relaciones secuenciales de las ideas principales, inferir ideas implícitas de la formación explícita y elaborar síntesis novedosas del texto que se está leyendo (Cabanillas, 2004, p. 39).
- **Conocimiento literal.** Consiste en recordar e identificar las frases o las expresiones de las ideas principales y secundarias explícitamente contenidas en el texto (Cabanillas, 2004, p.39).
- **Estrategia.** Es el arte de proyectar, dirigir las actividades y los planes de los mismos, mediante un sistema o habilidad para desarrollar las acciones hasta lograr los objetivos y fines propuestos (Calvo, 2004, p. 18).
- **Estrategias de adquisición de información.** Conjunto de procesos que permiten activar la atención para poder captar la información, transformarla y transportarla para posteriormente poder recuperarla (MacDowall, 2009, p. 121).
- **Estrategias de apoyo de procesamiento.** Conjunto de procesos de naturaleza metacognitiva y socioafectiva que ayudan y potencian el

rendimiento de las estrategias de adquisición, de las de codificación y de las de recuperación, incrementando la motivación, la autoestima, la atención, etc. Garantizar el clima adecuado para un buen funcionamiento de todo el sistema cognitivo (MacDowall, 2014, p. 121).

- **Estrategias de aprendizaje.** Conjunto de procedimientos que pueden incluir varias técnicas u operaciones que están orientadas a un propósito común. El alumno adquiere y emplea de forma voluntaria e intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas (MacDowall, 2014, p.121).
- **Estrategias de codificación de información.** Conjunto de procesos encargados de facilitar u optimizar las actividades de transformación de la información en códigos manejables para la persona; relacionar la información con esquemas y organizaciones internas ya existentes, ensayar posibles usos de la información y almacenar información en la memoria de largo plazo para uso futuro. Incluye las estrategias de: nemotécnicas, elaboración y organización (MacDowall, 2014, 121).
- **Estrategias de recuperación de información.** Conjunto de procesos que favorecen la búsqueda de información en la memoria y la generación de respuesta. Hipotéticamente, son estrategias que transforman y transportan la información desde la memoria a largo a la memoria de trabajo a fin de generar respuestas (MacDowall, 2014, p. 121).
- **Estrategia metacognitiva.** Son procesos de control ejecutivo cuya función es el de regular y controlar los procedimientos de la información. Apoyan el conocimiento que una persona tiene de sus propios procesos de aprendizaje, así como la capacidad de su manejo. Las estrategias de autoconocimiento están implicadas en qué es lo que vamos a aprender (conocimiento declarativo), qué hará con lo aprendido (conocimiento procedimental), cuándo y por qué lo vamos a utilizar (conocimiento condicional) (Huambachano, 2015, p. 44).

- **Idea principal.** Es la información más importante, relevante y significativa de un párrafo o texto expositivo con la que el autor explica y expone el tema, y es anunciada generalmente por una oración con sujeto, predicado y mínimo un verbo (Cabanillas, 2004, p.40).
- **La comprensión crítica.** Es la capacidad para emitir juicios sobre el texto leído, lo aceptamos o rechazamos pero con fundamentos (Gutiérrez, 2011, p. 103).
- **La comprensión inferencial.** Se refiere a la elaboración de ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto (Gutiérrez, 2011, p. 102).
- **La comprensión literal.** Significa entender la información que el texto presenta explícitamente, tratando de entender lo que el texto dice (Gutiérrez, 2011, p. 102).
- **Lectura.** Compleja actividad perceptiva e intelectual que consiste en el reconocimiento de elementos gráficos significativos (letras y palabras) que se relaciona a los conceptos, ideas y valores que lo contienen (Pinzás, 2007, p. 82).
- **Metacognición.** Es el grado de conciencia que tiene cada persona de su forma de pensar (procesos y eventos cognitivos) y de los contenidos mismos (estructuras) (Huambachano, 2015, p. 51).
- **Método.** Son caminos para llegar a un determinado fin en forma ordenada, son estrategias para alcanzar los objetivos trazados (Huambachano, 2015, p. 53).
- **Niveles de comprensión lectora.** Se definen por el desarrollo de capacidades y/o competencias lectoras logradas en el proceso lector, verificándose estas a través de indicadores que denotan mayor o menor nivel de comprensión literal, inferencial y crítico (Pinzás, 2007, p. 81).

- **Nivel criterial.** Es la elaboración de argumentos para sustentar opiniones, esto supone que los docentes promuevan un clima dialogante y democrático en el aula (Consuelo, 2007, p. 26).
- **Nivel inferencial.** Es establecer relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están escritos (Pinzás, 2007, p. 82).
- **Nivel literal.** Llamado comprensión centrada en el texto, se refiere a entender bien lo que el texto realmente dice y recordarlo con precisión y corrección (Inga, 2014, p. 37).
- **Técnicas.** Son acciones que pretenden conseguir un resultado conocido y que son exigidas por la correcta aplicación para un determinado método (Huambachano, 2015, p. 53).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Operacionalización de variables

En la presente investigación se ha considerado: la variable Estrategias cognitivas (variable independiente) en el que Beltrán (2002) la define como «una especie de procedimientos intencionales que permiten a la persona tomar las decisiones oportunas de cara a conformar las acciones que caracterizan el sistema cognitivo». De igual forma, Flavell (1996) considera que «son actividades cognitivas que implica planificar, controlar el proceso intelectual y evaluar los resultados». Asimismo, Basil y Coll (1990), manifestaron que «son capacidades que implican habilidades intelectuales de orden superior que sirven para guiar y dirigir la atención, la codificación, el almacenamiento, la recuperación y la transferencia».

Por otro lado, la variable Niveles de comprensión lectora (variable dependiente) que se define como «los procesos para una óptima comprensión lectora (Tapia, 2005) en el que se manifiesta el nivel literal que implica entender bien lo que el texto realmente dice y recordar con precisión y corrección. De la misma manera, el nivel inferencial en el que las ideas no están explícitas y están centradas en causa, consecuencia, semejanza, diferencias, opiniones, hechos, conclusiones u otros

mensajes inferidos sobre las características de los personajes y del ambiente. Finalmente, el nivel crítico o valorativo en el que se llega a un grado de dominio del lector. Según Tapia (2005) «implica emitir juicios personales acerca del texto, valora la relevancia o irrelevancia del mismo y discrimina los hechos de las opiniones».

Ambas variables están operacionalizadas de la siguiente forma.

Variables	Dimensiones	Instrumento	Intervalo	Indicador	Ítems
Estrategias cognitivas	Estrategias de Adquisición de información	Lista de cotejo ACRA (Estrategias)	[65 - 80 50 - 65 35 - 50 20 - 35]	Muy bueno Bueno Regular Bajo	20
	Estrategias de Codificación de información		[151 - 184 116 - 151 81 - 116 46 - 81]	Muy bueno Bueno Regular Bajo	46
	Estrategias de Recuperación de información		[60 - 72 46 - 60 32 - 46 18 - 32]	Muy bueno Bueno Regular Bajo	18
	Estrategias de Apoyo al procesamiento		[116 - 140 89 - 116 62 - 89 35 - 62]	Muy bueno Bueno Regular Bajo	35
Niveles de comprensión lectora	Escala general	Cuestionario de comprensión lectora	[30 - 38 20 - 30 10 - 20 0 - 10]	Muy bueno Bueno Regular Bajo	38

Asimismo, se presenta el siguiente cuadro de puntuación sobre el cuestionario de comprensión lectora.

Puntuaciones	Niveles de comprensión lectora
Puntuación máxima	38
Puntuación mínima	0
Media	19

Puntuaciones	Escala de Adquisición	Escala de Codificación	Escala de Recuperación	Escala de Apoyo
Puntuación máxima	80	184	72	140
Puntuación mínima	20	46	18	35
Media	50	115	45	88

3.2 Tipificación de investigación

Según el texto científico de Mejía (2008), menciona que existen diferentes o variados tipos de investigaciones: «En un intento de poner orden en esta complicada serie de propuestas de tipificación de las investigaciones, se proponen los siguientes criterios para tipificar o clasificar las investigaciones» (pp. 27-41). A continuación, se presenta los criterios clasificados.

CRITERIOS DE LA INVESTIGACIÓN	
Según el tipo de conocimientos previos usados en la investigación	Científica
Según la naturaleza del objeto de estudio	Factual o empírica
Según el tipo de pregunta planteada en el problema	Teórica-explicativa, relacional causal
Según el método de contrastación de las hipótesis	De causa a efecto-cuasiexperimental
Según el método de estudio de las variables	Cuantitativa
Según el número de variables	Bivariada
Según el ambiente en que se realizan	De campo
Según el tipo de datos que producen	Secundario
Según el enfoque utilitario predominante	Teorética o especulativa
Según la profundidad con que se trata el tema	Estudios previos o exploratorio
Según el tiempo de aplicación de la variable	Transversal o sincrónico

3.3 Estrategia para la prueba de hipótesis

El estudio de la presente investigación tiene dos variables: la variable independiente (Estrategias cognitivas) que viene a ser la causa y el efecto corresponde a la variable dependiente (Niveles de comprensión lectora).

Por el nivel de conocimientos, es científica-explicativa porque da respuestas al por qué de la investigación y establece relaciones entre las variables para conocer la estructura y factores que intervienen en el proceso.

El diseño aplicado es correlacional, causal, el cual permitirá la relación entre las variables del estudio, se representa de la siguiente manera:

EC \longrightarrow NCL

EC = Estrategias cognitivas

NCL = Niveles de comprensión lectora

3.4 Población y muestra

➤ *Unidad de análisis*

La investigación se ha aplicado a todos los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo. La edad de los estudiantes oscila entre los 12 y 15 años y se encuentran entre el 1.º y 2.º grado.

➤ ***Población de estudio***

La población está conformada por 277 estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo. Ellos pertenecen a la Ugel 01. A continuación, el número de estudiantes por grado, se detalla en la siguiente tabla:

VI ciclo	1.º grado de secundaria Estudiantes					2.º grado de secundaria Estudiantes				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
Turno mañana	30	28	30	-	-	32	34	35	-	-
Turno tarde	-	-	-	24	20	-	-	-	22	22

➤ ***Tamaño de muestra***

En la presente investigación, se realizó el muestreo censal, puesto que la muestra fue constituida por la totalidad de la población, es decir el 100 % que por ser finita es de fácil acceso y uso por los investigadores. Además, Arias (1999, citado por Ramírez, 2010, p. 29) señala que «la muestra censal es aquella donde todas las unidades de investigación son consideradas como muestra».

3.5 Instrumento de recolección de datos

3.5.1 Técnicas de recolección de datos

Para la recolección de datos se ha utilizado un instrumento de evaluación como la lista de cotejo donde se encuentra las estrategias cognitivas ACRA: estrategias de adquisición de información, estrategias de codificación de información, estrategias de recuperación de información y estrategias de apoyo

al procesamiento. Asimismo, se ha utilizado un cuestionario de comprensión lectora. A continuación se detalla cada uno de ellos.

La lista de cotejo consta de 4 dimensiones: de adquisición con 20 indicadores; de codificación con 46 indicadores; de recuperación con 18 indicadores y de apoyo con 35 indicadores.

El cuestionario de comprensión lectora ha sido adaptado del instrumento elaborado por Violeta Tapia Mendieta y Maritza Silva Alejo (1982). Está organizado por 10 fragmentos de lectura sobre diversos temas. En estos se presenta 38 reactivos (preguntas). Es así que hay 8 fragmentos con cuatro ítems y 2 fragmentos con tres ítems. Cada ítem tiene cuatro distractores (alternativas) siendo uno de ellos la respuesta correcta. Luego, el estudiante escribe un aspa en una hoja de respuestas. Estos instrumentos fueron elaborados considerando estrictamente el análisis de contenido para cada dimensión de las variables y se aplicará tomando en cuenta la técnica de la observación y de la encuesta respectivamente.

3.5.2 Validez del instrumento de recolección de datos

La validez de constructo es la más importante sobre todo desde una perspectiva científica. Se ha determinado mediante el análisis estadístico multivariado: Análisis Factorial, es decir, se interesa averiguar si las preguntas del cuestionario se agrupan conservando ciertas características. Luego, se aplica un análisis factorial a las respuestas de los sujetos en el cual es posible encontrar grupos de variables con significado común.

Se ha definido la validación de los instrumentos como la determinación de la capacidad de los cuestionarios para medir las cualidades para los cual fueron contruidos. Por ello, este procedimiento se realizó a través de la evaluación de Juicio de expertos, para lo cual se recurrió a la opinión de tres docentes de reconocida trayectoria en la cátedra de Posgrado de la Universidad

Nacional Mayor de San Marcos, quienes determinaron la pertinencia muestral de los ítems de los instrumentos.

A los docentes, se les entregó la matriz de consistencia, los instrumentos de recolección y la ficha de validación donde se determinaron los indicadores respectivos. Sobre la base del procedimiento de validación descrita, los expertos consideraron la existencia de una estrecha relación entre los criterios y objetivos del estudio y los ítems constitutivos de los dos instrumentos de recopilación de la información. Finalmente, emitieron los resultados que se muestran en el cuadro:

3.5.3 Nivel de validez de los instrumentos de recolección de datos según el juicio de expertos

Expertos	Estrategias cognitivas	Niveles de comprensión lectora
	%	%
Dr. Aberlardo Campana Concha	90 %	90 %
Dr. Elías Mejía Mejía	95 %	95 %
Dra. Tamara Pando Ezcurra	95 %	95 %
Promedio	92 %	92 %

Fuente: Ficha de validación de la lista de cotejo y el cuestionario

Los valores resultantes, después de tabular la calificación emitida por los expertos, tanto en Estrategias cognitivas como en Niveles de comprensión lectora para determinar el nivel de validez, pueden ser comprendidos en el siguiente cuadro.

3.5.4 Valores de los niveles de validez

Valores %	Niveles de validez
91 – 100	Excelente
81 – 90	Muy bueno
71 – 80	Bueno
61 – 70	Regular
51 – 60	Deficiente

Fuente: Cabanillas, G. (2004). *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de Ciencias de la Educación.*

Dada la validez de los instrumentos por Juicio de Expertos, donde la lista de cotejo sobre Estrategias cognitivas obtuvo el valor de 92 % y el cuestionario sobre Niveles de comprensión lectora obtuvo el valor de 92 %, se puede deducir que la lista de cotejo sobre Estrategias cognitivas tiene un nivel de validez de EXCELENTE y el cuestionario sobre los Niveles de comprensión lectora tiene un nivel de validez de EXCELENTE por encontrarse dentro del rango de respectivamente en valores.

3.5.5 Confiabilidad del instrumento ACRA

ESCALA I

Estrategias de adquisición de información

Para determinar el índice de Confiabilidad del instrumento se ha utilizado el alfa de Cronbach donde se observará la tabla de cotejo sobre Instrumento de Evaluación a través de la siguiente fórmula:

CONFIABILIDAD ALFA DE CRONBACH

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} * \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Donde:

K : Número de ítems

$\sum S_i^2$: Sumatoria de Varianzas de los ítems

S_T^2 : Varianza de la sumatoria de las valoraciones por ítem

α : Coeficiente Alfa de Cronbach

$$K = 20$$

$$K-1 = 19$$

$$\sum S_i^2 = 0,045846$$

$$S_t^2 = 90,929885$$

Alfa de Cronbach	N.º de PREGUNTAS
0,757	20

Según el análisis estadístico Alfa de Cronbach, este instrumento presenta **Muy alta** confiabilidad al tener $\alpha = 0,757$

ESCALA II

Estrategias de codificación de información

Para determinar el índice de Confiabilidad del instrumento, se ha utilizado el alfa de Cronbach donde se observará la tabla de cotejo sobre Instrumento de Evaluación a través de la siguiente fórmula:

CONFIABILIDAD ALFA DE CRONBACH

$$\alpha = \frac{K}{K-1} * \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Donde:

K : Número de ítems

$\sum S_i^2$: Sumatoria de Varianzas de los ítems

S_T^2 : Varianza de la sumatoria de las valoraciones por ítem

α : Coeficiente Alfa de Cronbach

$$K = 46$$

$$K-1 = 45$$

$$\sum S_i^2 = 0,049$$

$$S_t^2 = 228,275862$$

Alfa de Cronbach	N.º de PREGUNTAS
0,764	46

Según el análisis estadístico Alfa de Cronbach, este instrumento presenta **Muy alta** confiabilidad al tener $\alpha = 0,764$

ESCALA III

Estrategias de recuperación de información

Para determinar el índice de Confiabilidad del instrumento, se ha utilizado el alfa de Cronbach donde se observará la tabla de cotejo sobre Instrumento de Evaluación a través de la siguiente fórmula:

CONFIABILIDAD ALFA DE CRONBACH

$$\alpha = \frac{K}{K-1} * \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Donde:

K : Número de ítems

$\sum S_i^2$: Sumatoria de Varianzas de los ítems

S_T^2 : Varianza de la sumatoria de las valoraciones por ítem

α : Coeficiente Alfa de Cronbach

$$K = 18$$

$$K-1 = 17$$

$$\sum S_i^2 = 0,030404$$

$$S_t^2 = 101,448276$$

Alfa de Cronbach	N.º de PREGUNTAS
0,797	18

Según el análisis estadístico Alfa de Cronbach, este instrumento presenta **Muy alta** confiabilidad al tener $\alpha = 0,797$

ESCALA IV

Estrategias de apoyo al procesamiento de información

Para determinar el índice de Confiabilidad del instrumento, se ha utilizado el alfa de Cronbach donde se observará la tabla de cotejo sobre Instrumento de Evaluación a través de la siguiente fórmula:

CONFIABILIDAD ALFA DE CRONBACH

$$\alpha = \frac{K}{K-1} * \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Donde:

K : Número de ítems

$\sum S_i^2$: Sumatoria de Varianzas de los ítems

S_T^2 : Varianza de la sumatoria de las valoraciones por ítem

α : Coeficiente Alfa de Cronbach

$$K = 35$$

$$K-1 = 34$$

$$\sum S_i^2 = 0,077899$$

$$S_t^2 = 83,012644$$

Alfa de Cronbach	N.º de PREGUNTAS
0,747	35

Según el análisis estadístico Alfa de Cronbach, este instrumento presenta **Muy alta** confiabilidad al tener $\alpha = 0,747$

CAPÍTULO IV

TRABAJO DE CAMPO Y PROCESOS DE CONTRASTE DE LA HIPÓTESIS

4.1 Presentación, análisis e interpretación de los datos

En este capítulo, se presenta los resultados de los cuestionarios administrados. Para el referido análisis, se utilizó el programa SPSS, versión 19.0 y EPIINFO 2000. Al realizar el análisis estadístico de los datos, se obtuvo los siguientes resultados.

Tabla 1: Número de estudiantes según la edad y sexo

Edad	1.º grado		2.º grado		Total	Porcentaje
	masculino	femenino	masculino	femenino		
16	0	0	0	0	0	0 %
15	0	0	5	4	9	3 %
14	4	2	8	10	24	9 %
13	13	20	53	65	151	54 %
12	30	63	0	0	93	34 %
Total	47	85	66	79	277	100 %
Porcentaje	17 %	31 %	24 %	28 %	100 %	
	132 estudiantes		145 estudiantes		277	

En la **Tabla 1**, se presenta los datos relacionados al sexo y a la edad de los estudiantes de VI ciclo. De un total de 277 estudiantes encuestados, la mayor cantidad se encuentra en la edad de 13 años con 151 estudiantes (54 %), luego la de 12 años con 93 estudiantes (34 %) y en menor porcentaje la de 14 y 15 años de edad con 33 estudiantes (12 %). Por otro lado, se observa que de acuerdo al sexo, la mayor población la conforma el femenino con 59 % mientras que el masculino presenta 41 % del total.

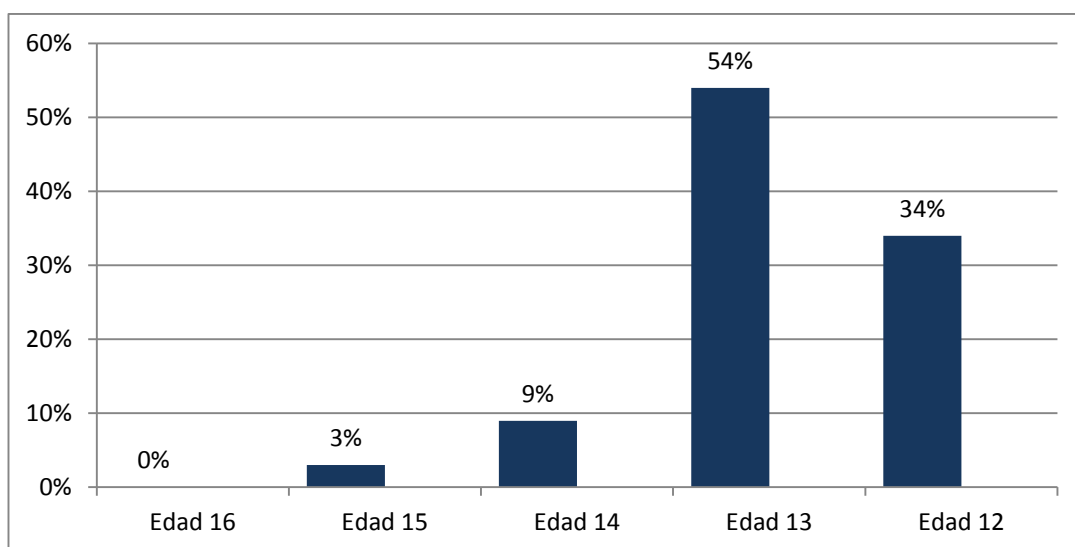


Figura n.º 1: Porcentaje de estudiantes según la edad

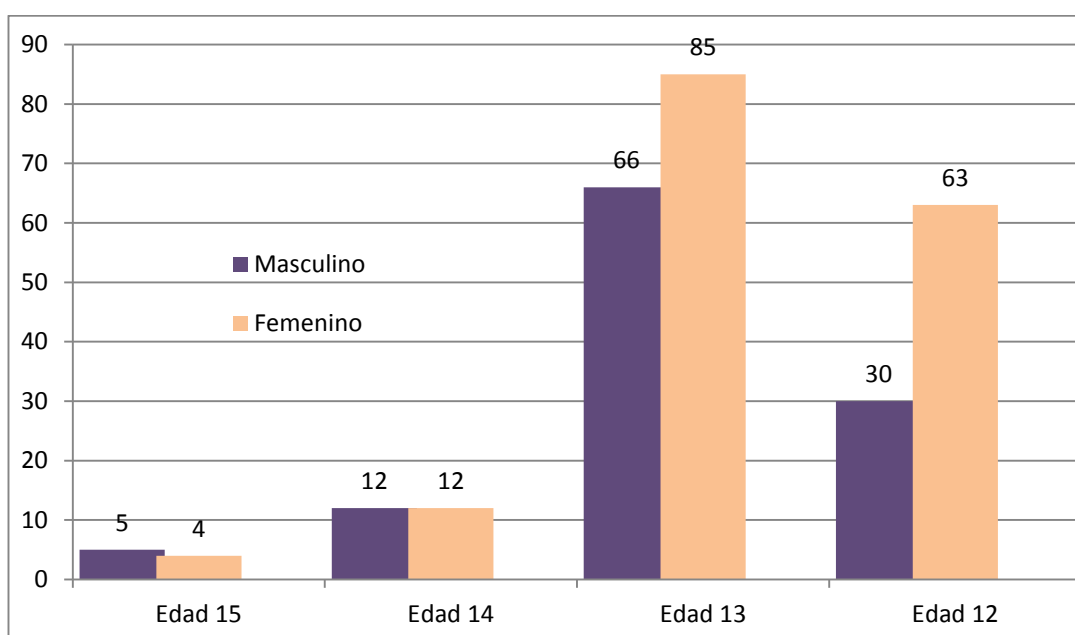


Figura n.º 2: Número de estudiantes según el sexo

Según la **Figura n.º 1**, **Figura n.º 2** y la **Tabla 1**, se observa que el nivel mayor de estudiantes encuestados de acuerdo a la edad es de 13 años (151 estudiantes), que representa el 54 % y de acuerdo al sexo, el femenino representa mayoritariamente en 59 % (164 estudiantes) de los encuestados.

Tabla 2: Frecuencia de **estrategias cognitivas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado		
Válidos	Bajo	4	1.4 %	1.4%	50.9 %	94.6 %	100 %
	Regular	137	49.5%	49.5%			
	Alto	121	43.7%	43.7%			
	Muy Alto	15	5.4%	5.4%			
	Total	277	100 %	100 %			

En la **Tabla 2**, se observa los diferentes niveles de las estrategias cognitivas de los 277 estudiantes, 4 alumnos presentan un nivel bajo que representa el 1.4 %, en el regular están 137 estudiantes que representan el 49.5 %. En el alto son 121 estudiantes que representan el 43.7 %. Finalmente en el nivel muy alto existen 15 estudiantes que representan el 5.4 %.

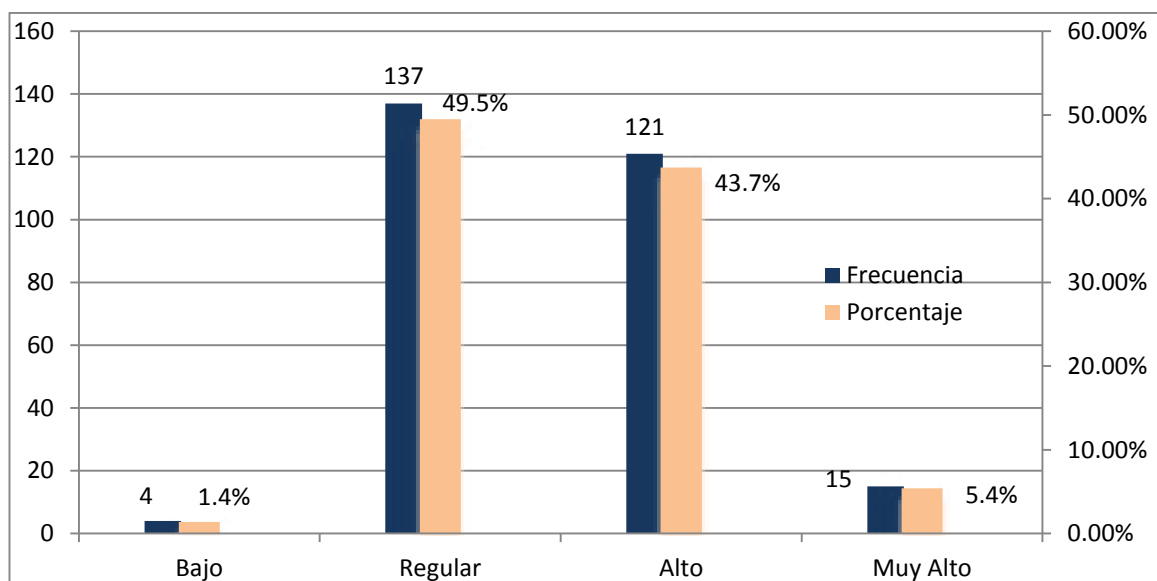


Figura n.º 3: Frecuencia de **estrategias cognitivas**

De acuerdo a la **Tabla 2** y la **Figura n.º 3** en los niveles de las **estrategias cognitivas**, el nivel regular es el que representa un mayor porcentaje con 49.5 %, casi la mitad. En el segundo lugar, el nivel alto con 43.7 %. En el tercer lugar, el nivel muy alto con 5.4 %. Por último, el nivel bajo con 1.4 %.

Tabla 3: Frecuencia de **niveles de comprensión lectora**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado %					
Válidos	Muy inferior	4	1.4%	1.4%	2.8					
	Inferior	4	1.4%	1.4%						
	Medio inferior	155	56%	56%		58.8				
	Medio	96	34.7	34.7%			93.5			
	Medio Superior	3	1.1	1.1%				94.6		
	Superior	5	1.8	1.8%					96.4	
	Muy superior	10	3.6	3.6%						100
	Total	277	100%	100%						

En la **Tabla 3**, se observa que en el nivel de comprensión lectora sobre un total de 277 estudiantes: 4 estudiantes presentan un nivel muy inferior de comprensión lectora que representa el 1.4 %. Además, 4 estudiantes con nivel inferior que representa el 1.4 %. En el nivel medio inferior existen 155 estudiantes que representan el 56 %. En el nivel medio hay 96 estudiantes que representan el 34.7 %. En el nivel medio superior están 3 estudiantes que representan el 1.1 %. En el nivel superior 5 estudiantes que representan el 1.8 %. En el nivel muy superior 10 estudiantes que representan el 3.6 %.

La suma de porcentajes de los niveles muy inferior e inferior es 2.9 %. Los porcentajes muy inferior, inferior y medio inferior suman 58.8 %. Los niveles muy inferior, inferior, medio inferior y medio representan al 93.5 %. Los niveles muy

inferior, inferior, medio inferior, medio y medio superior representan al 94.6 %. La suma del porcentaje de los niveles muy inferior, inferior, medio inferior, medio, medio superior y superior es 96.4 %. El porcentaje acumulado total es 100 %.

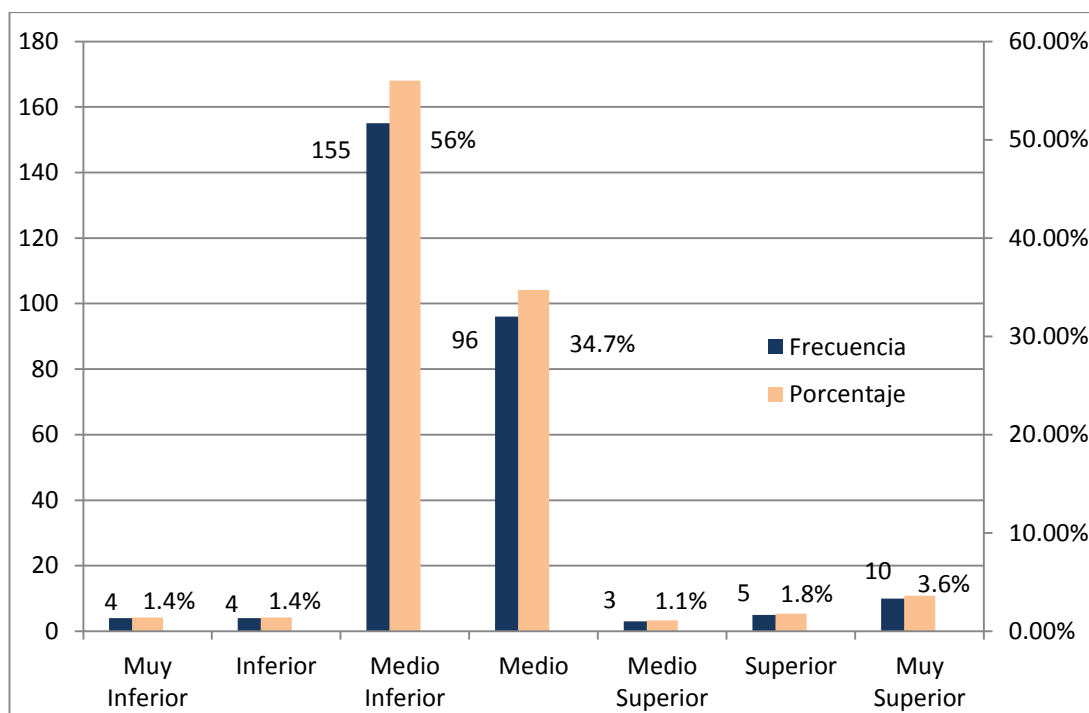


Figura n.º 4: Frecuencia de **niveles de comprensión lectora**

En la **Tabla 3** y **Figura n.º 4**, de acuerdo a los niveles de comprensión lectora se observa que el nivel medio inferior representa un mayor porcentaje 56 %. Por lo que puede deducir que la mayoría de los estudiantes en comprensión lectora tienen dificultades para desarrollarlo. En segundo lugar, el nivel medio con 34.7 %. En tercer lugar, el nivel muy superior con 3.6 %. En el cuarto lugar, el nivel superior con 1.8 %. En el quinto lugar, el nivel muy inferior e inferior con 1.4 %. En el sexto lugar, medio superior con 1.1 %.

Tabla 4: Frecuencia del **nivel literal** en la comprensión lectora

		Rango puntaje	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado %					
Válidos	Muy inferior	0	10	4%	4%	6					
	Inferior	0 – 5	6	2%	2%		35				
	Medio inferior	6 – 9	80	29%	29%			76			
	Medio	10	113	41%	41%				81		
	Medio superior	11	13	5%	5%					84	
	Superior	12	10	3%	3%						
	Muy superior	13	45	16%	16%						100
	Total		277	100 %	100%						

En la **Tabla 4**, se observa el nivel literal en el cual la comprensión lectora tiene un total de 277 estudiantes: 10 estudiantes presentan un nivel muy inferior del nivel literal que representa el 4 %. Además, 6 estudiantes, un nivel inferior representa el 2 %. En el nivel medio inferior existen 80 estudiantes que representan el 29 %. En el nivel medio hay 113 estudiantes que representan el 41 %. En el nivel medio superior están 13 estudiantes que representan el 5 %. En el nivel superior 10 estudiantes que representan el 3 %. En el nivel muy superior 45 estudiantes que representan el 16 %.

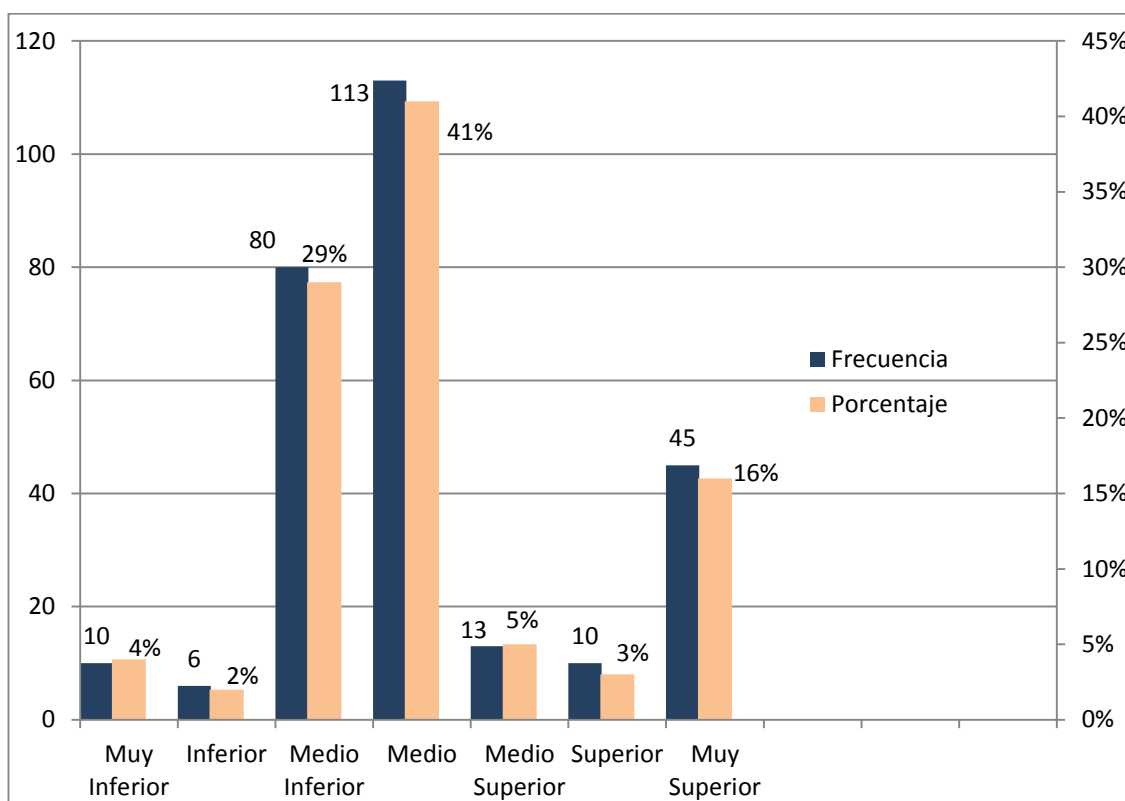


Figura n.º 5: Frecuencia del **nivel literal** en la comprensión lectora

En la **Tabla 4** y **Figura n.º 5**, de acuerdo al nivel literal de comprensión lectora se observa que el nivel medio representa un mayor porcentaje 41 %. Por lo que se puede deducir que menos de la mitad de los estudiantes presentan dificultades para su comprensión en el nivel literal.

Tabla 5: Frecuencia del **nivel inferencial** en la comprensión lectora

		Rango puntaje	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaj e válido	Porcentaje acumulado %					
Válidos	Muy inferior	0	6	2%	2%	3	3.7	37.8	84.3	98.2	100
	Inferior	0 – 5	4	1%	1%						
	Medio inferior	6 – 9	2	0.7%	0.7%						
	Medio	10	95	34.1%	34.1%						
	Medio superior	11 – 15	129	46.5%	46.5%						
	Superior	16 - 19	36	13.9%	13.9%						
	Muy superior	21 -20	5	1.8%	1.8%						
	Total		277	100 %	100 %						

En la **Tabla 5**, se observa el nivel inferencial de comprensión lectora con un total de 277 estudiantes, 6 estudiantes presentan un nivel muy inferior del nivel inferencial que representa el 2 %. Además, 4 estudiantes de nivel inferior representan el 1 %. En el nivel medio inferior existen 2 estudiantes representa el 0.7 %. En el nivel medio hay 95 estudiantes que representa el 34.1 %. En el nivel medio superior están 129 estudiantes que representan el 46.5 %. En el nivel superior 36 estudiantes que representan el 13.9 %. En el nivel muy superior 5 alumnos que representa el 1.8 %.

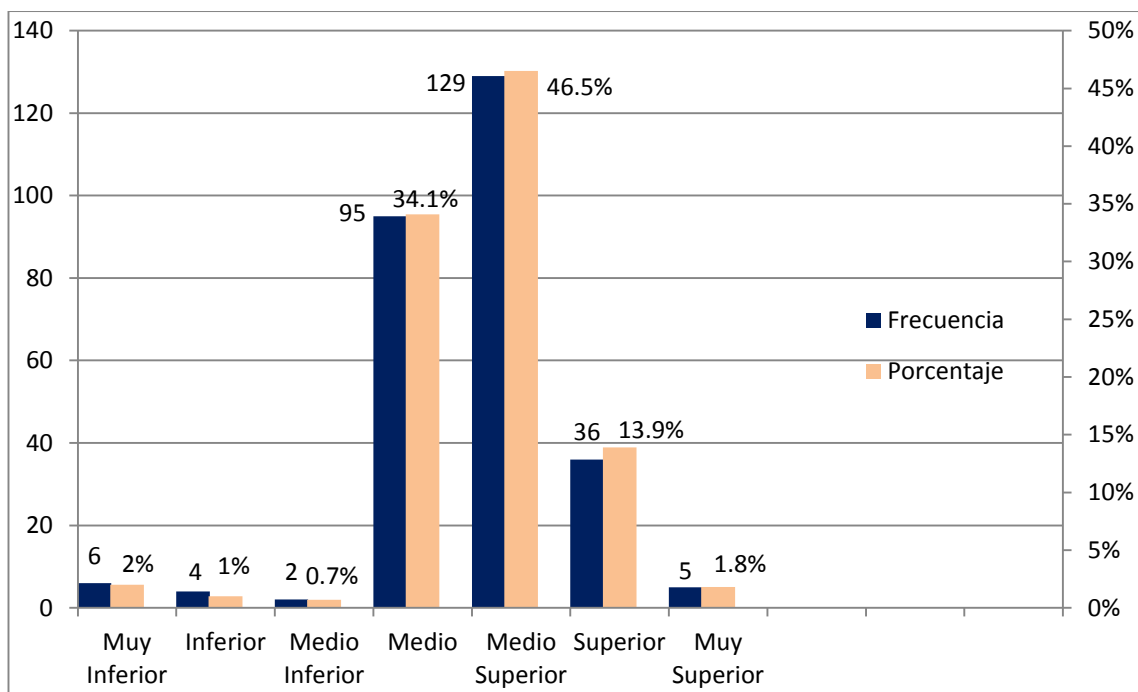


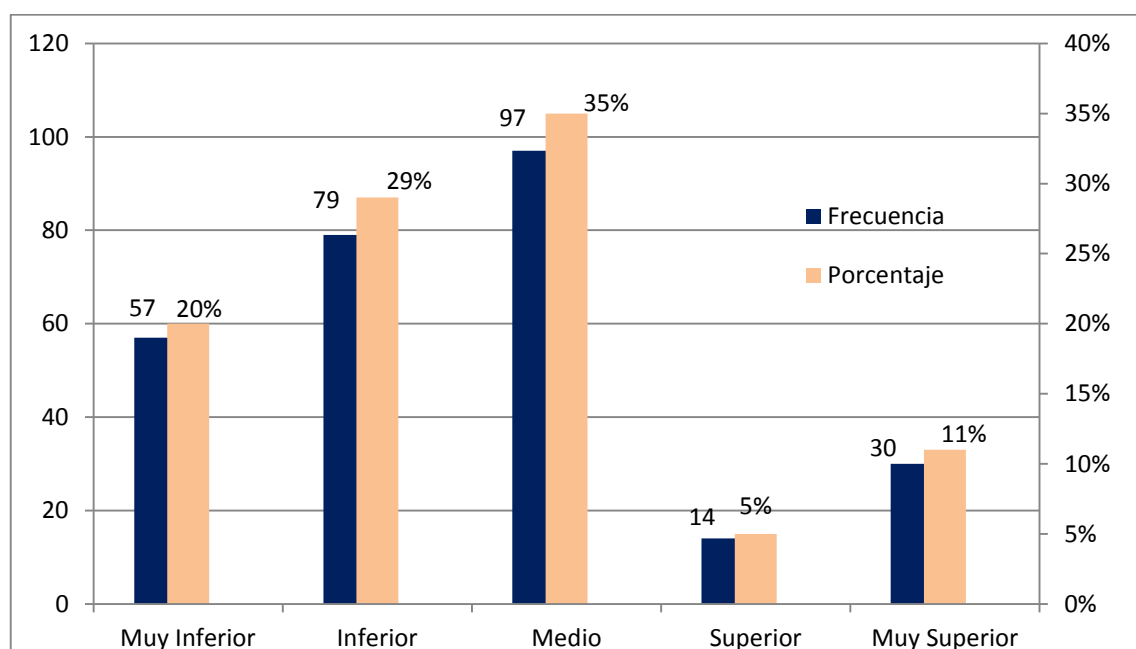
Figura n.º 6: Frecuencia del **nivel inferencial** en la comprensión lectora

En la **Tabla 5** y **Figura n.º 6**, de acuerdo al nivel inferencial de comprensión lectora se observa que el nivel medio superior representa un mayor porcentaje 46.5 %. Por lo que se puede deducir que la mayoría de los estudiantes en el nivel inferencial están ubicados sobre el nivel medio con 34.1 %, por lo que presenta una ligera aplicación adecuada entre el nivel medio superior y medio en el nivel inferencial.

Tabla 6: Frecuencia del **nivel crítico** en la comprensión lectora

		Rango puntaje	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado %			
Válidos	Muy inferior	0	57	20%	20%	49			
	Inferior	1	79	29%	29%				
	Medio	2	97	35%	35%		84		
	Superior	3	14	5%	5%				
	Muy superior	4	30	11%	11%			89	
	Total		277	100 %	100%				
									100

En la **Tabla 6**, se observa el nivel crítico de comprensión lectora con un total de 277 estudiantes: 57 estudiantes presentan un nivel muy inferior del nivel crítico que representa el 20 %. Además, 79 estudiantes, un nivel inferior representa el 29 %. En el nivel medio inferior existe 97 estudiantes que representan el 35 %. En el nivel superior, 14 estudiantes que representan el 5 %. En el nivel muy superior, 30 estudiantes que representan el 11 %.

Figura n.º 7: Frecuencia del **nivel crítico** en la comprensión lectora

En la **Tabla 6** y **Figura n° 7**, de acuerdo al nivel crítico de comprensión lectora se observa que el nivel medio representa un mayor porcentaje 35 %. Por lo que se puede deducir que la mayoría de los estudiantes en el nivel crítico tienen dificultades para desarrollar este nivel en la comprensión lectora.

Tabla 7: Frecuencia de estrategias de **Adquisición** en la información

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado		
Válidos	Bajo	4	1.4%	1.4%	45.4 %		
	Regular	122	44%	44%			
	Alto	136	49.1%	49.1%		94.5 %	
	Muy alto	15	5.4%	5.4%			
	Total	277	100%	100%			100 %

En la **Tabla 7**, se observa en las estrategias de **adquisición** de información un total de 277 estudiantes: 4 estudiantes tienen un nivel bajo que representa el 1.4 %. Además, 122 estudiantes están en el nivel regular y representan el 44 %. En el nivel alto existen 136 estudiantes que representan el 49.1 %. En el nivel muy alto 15 estudiantes que representan el 5.4 %. La suma del porcentaje de los niveles bajo y regular es 45.4 %. Los porcentajes de los niveles bajo, regular y alto suman 94.5 %. El porcentaje acumulado total es 100 %.

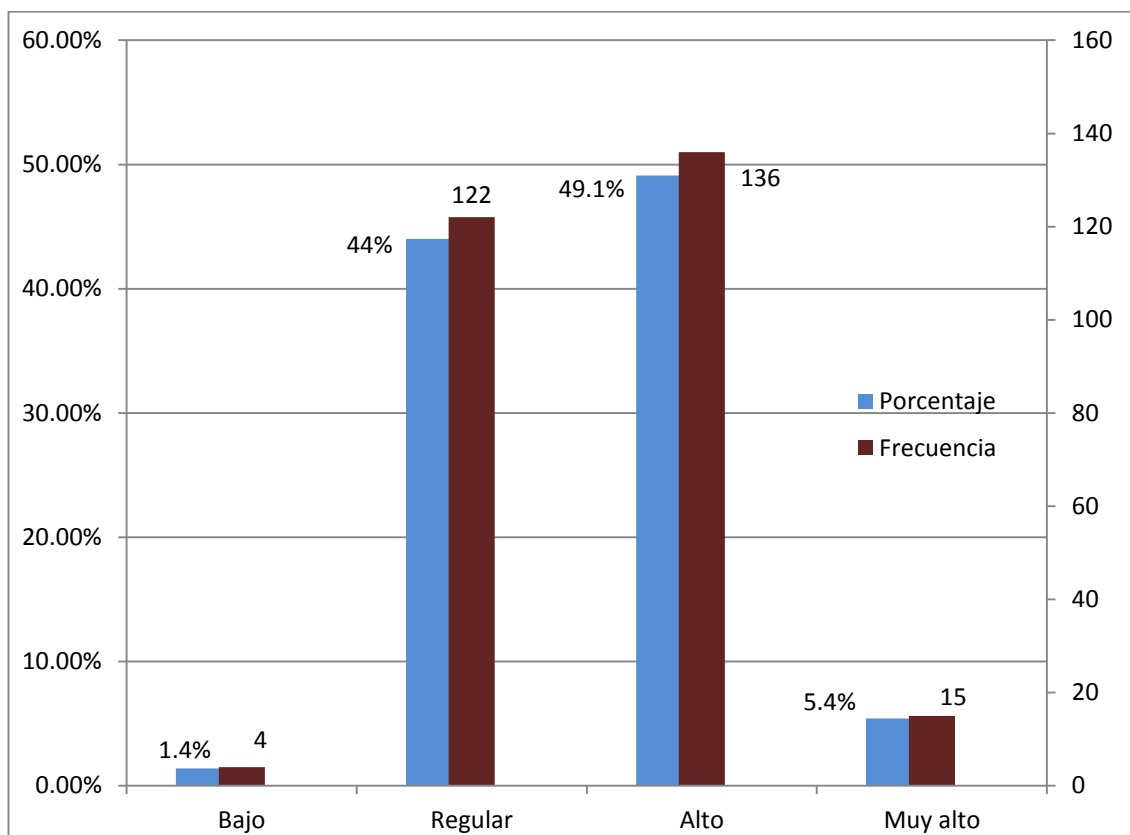


Figura n.º 8: Frecuencia de estrategias de **Adquisición** de información

En la **Tabla 7** y **Figura n.º 8**, de acuerdo a las estrategias de **adquisición** de información se observa que el nivel alto representa un mayor porcentaje 49.1 %. En el segundo lugar, el nivel regular con 44 %. En el tercer lugar, el nivel muy alto con 5.4 %. Por último, el nivel bajo con 1.4 %. Por lo que se puede deducir que la mayoría de los estudiantes desarrollan las estrategias de adquisición de información.

Tabla 8: Frecuencia de estrategias de **Codificación** de información

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado		
Válidos	Bajo	4	1.4%	1.4%	45.4 %		
	Regular	122	44%	44%			
	Alto	136	49.1%	49.1%		94.5 %	
	Muy alto	15	5.4%	5.4%			
	Total	277	100%	100%			100 %

En la **Tabla 8**, se observa que 4 estudiantes tienen un nivel bajo de estrategias de **codificación** de información con 1.4 %. Luego, 122 estudiantes, un nivel regular con 44 %. En el nivel alto, 136 estudiantes con 49.1 %. En el nivel muy alto, 15 estudiantes con 5.4 %. La suma del porcentaje de los niveles bajo y regular es 45.4 %. Los porcentajes de los niveles bajo, regular y alto suman 94.5 %. El porcentaje acumulado total es 100 %.

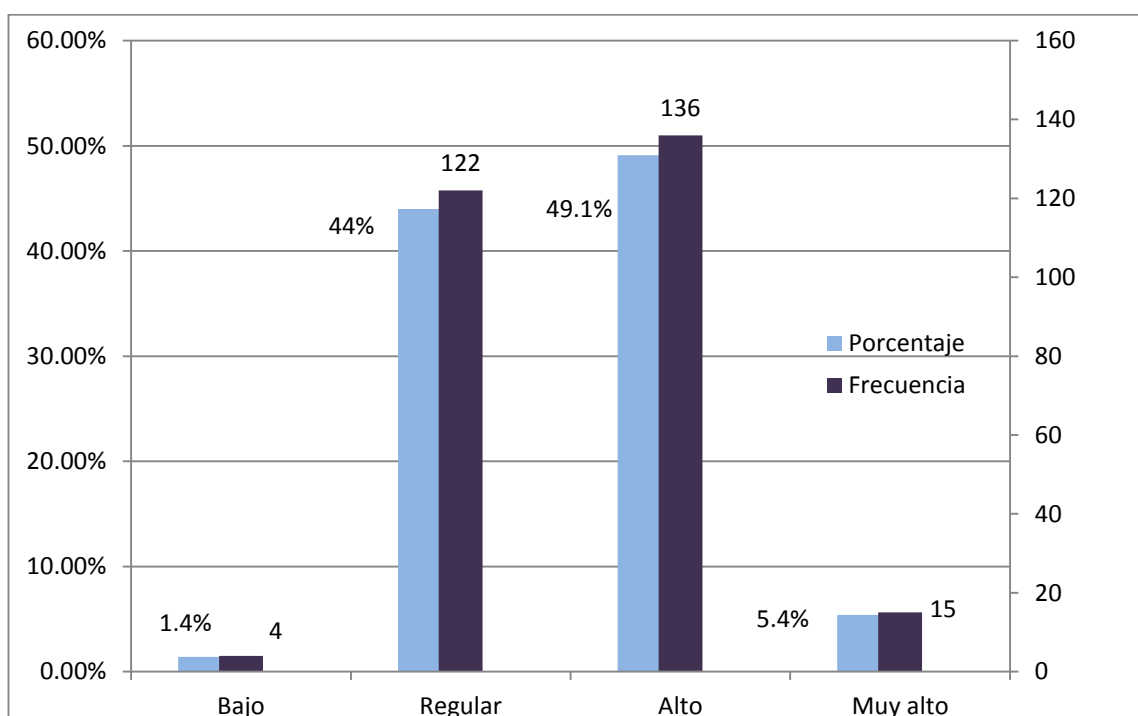


Figura n.º 9: Frecuencia de estrategias de **Codificación** de información

En la **Tabla 8** y **Figura n.º 9**, de acuerdo a las estrategias de codificación de información se observa que el nivel alto representa un mayor porcentaje 49.1%. En el segundo lugar, el nivel regular con 44 %. En el tercer lugar, el nivel muy alto con 5.4 %. Por último, el nivel bajo con 1.4 %. Por lo que puede deducir que la mayoría de los estudiantes cuentan con estrategias de codificación de información.

Tabla 9: Frecuencia de estrategias de **Recuperación** de información

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado		
Válidos	Bajo	5	1.8%	1.8%	59.6 %	94.6 %	100 %
	Regular	160	57.8%	57.8%			
	Alto	97	35%	35%			
	Muy alto	15	5.4%	5.4%			
	Total	277	100%	100%			

En la **Tabla 9**, se observa que 5 estudiantes presentan un nivel bajo de recuperación de información con 1.8 %. En el nivel regular, 160 estudiantes con 57.8 %. En el nivel alto, 97 estudiantes con 35 %. En el nivel muy alto, 15 estudiantes con 5.4 %. La suma de los porcentajes de los niveles bajo y regular es 59.6 %. Los porcentajes de los niveles bajo, regular y alto suman 94.6 %. El porcentaje acumulado total es 100 %.

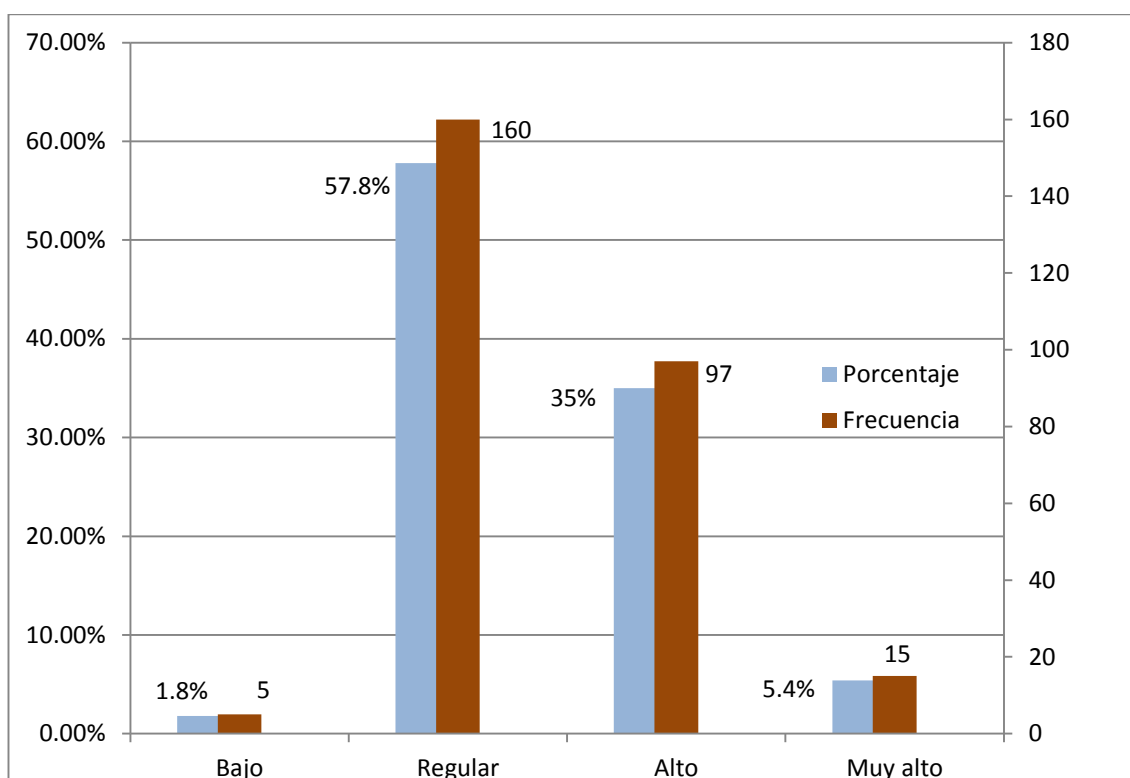


Figura n. ° 10: Frecuencia de estrategias de **Recuperación** de información

En la **Tabla 9** y **Figura n.° 10**, de acuerdo a las estrategias de recuperación de información se observa que el nivel regular representa un mayor porcentaje 57.8 %. En segundo lugar, el nivel alto con 35 %. En el tercer lugar, el nivel muy alto con 5.4 %. Por último, el nivel bajo con 1.8 %. Por lo que puede deducir que la mayoría de los estudiantes no cuentan con estrategias de recuperación de información suficiente.

Tabla 10: Frecuencia de estrategias de **Apoyo** al procesamiento de información

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado		
Válidos	Bajo	4	1.4%	1.4%	53.7 %		100 %
	Regular	145	52.3%	52.3%			
	Alto	113	40.8%	40.8%		94.5 %	
	Muy alto	15	5.4%	5.4%			
	Total	277	100%	100%			

En la **Tabla 10**, se observa las estrategias de **apoyo** al procesamiento de información con un total de 277 estudiantes: 4 alumnos presentan un nivel bajo que representa el 1.4 %. Además, 145 alumnos están en el nivel regular y representa el 52.3 %. En el nivel alto existen 113 alumnos y representa el 40.8 %. En el nivel muy alto, 15 alumnos y representa el 5.4 %. La suma de los porcentajes de los niveles bajo y regular es 53.7 %. Los niveles bajo, regular y alto suman 94.5 %. El porcentaje total acumulado es 100 %.

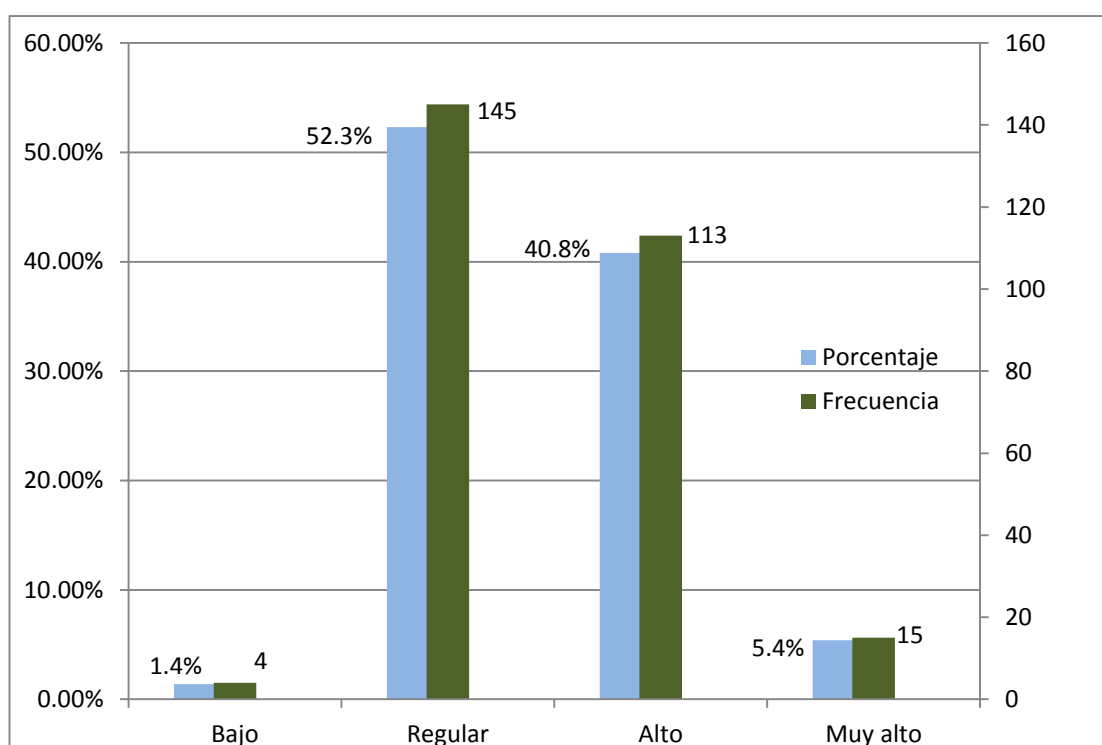


Figura n.º 11: Frecuencia de estrategias de **Apoyo** al procesamiento

En la **Tabla 10** y **Figura n.º 11**, de acuerdo a las estrategias **apoyo** al procesamiento de información, se observa que el nivel regular representa un mayor porcentaje 52.3 %. En segundo lugar, se encuentra el nivel alto con 40.8 %. En tercer lugar, muy alto con 5.4 %. Por último, el nivel bajo con 1.4 %. Por lo que puede deducir que la mayoría de los estudiantes no cuentan con estrategias de apoyo al procesamiento de información suficiente.

4.2 Proceso de prueba de hipótesis

La información obtenida se ha presentado en tablas y figuras, a partir de las distribuciones de frecuencias encontradas. Para la parte analítica, se empleará un modelo comparativo de dos poblaciones independientes, utilizándose el método de 2 proporciones, aplicándosele la prueba de correlación de Rho Spearman para establecer su validez estadística.

Los recursos para el análisis de la información serán los software estadísticos SPSS versión 19.0 y EPIINFO 2000, además el programa de optimización de tamaños de muestra SOTAM.

4.2.1 Proceso de la prueba de contrastación de la hipótesis

De acuerdo a las hipótesis planteadas en la sección de la fundamentación y formulación de las hipótesis para efectos de demostrar la relación entre las Estrategias cognitivas y los Niveles de comprensión lectora. Se asume que la hipótesis nula (H_0) se utilizará como referencia al contrastar con la hipótesis alterna (H_1) para determinar la significancia de los objetivos de la tesis.

Tabla 11: Pruebas de Rho de Sperman de correlación niveles de comprensión lectora y estrategias cognitivas

Correlaciones				
			Niveles de comprensión lectora	Estrategias cognitivas (agrupado)
Rho de Spearman	Niveles de comprensión lectora	Coeficiente de correlación	1.000	0.873**
		Sig. (bilateral)	.	0.000
		N.º	277	277
	Estrategias cognitivas (agrupado)	Coeficiente de correlación	0.873**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	.
		N.º	277	277
**. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).				

En la **Tabla 11**, encontramos que existe a través de la prueba de correlación de Rho de Spearman de 0.873 es MUY BUENA una influencia al 95 %, es decir, con un nivel de significancia menor de 0.05 al tener un p_valor de 0.000. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna que dice:

Existe una relación directa entre las estrategias cognitivas y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

Hipótesis general

H1: Existe una relación directa entre las **estrategias cognitivas** y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

H0: No existe una relación directa entre las estrategias cognitivas y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

Modelo Estadístico de la prueba Rho Spearman

Se utiliza la prueba Rho Spearman porque los datos son no paramétricos de tipo ordinal para lo cual se aplica la siguiente fórmula:

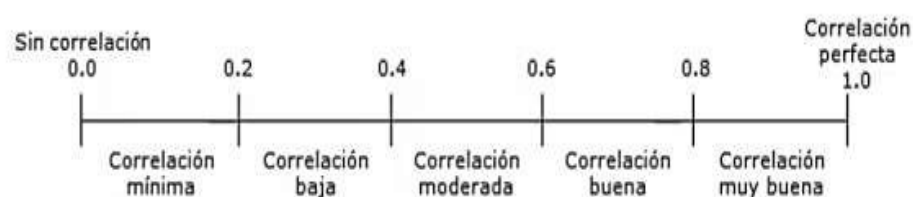
$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

r_s = Coeficiente de correlación por rangos de Spearman

d = Diferencia entre los rangos (X menos Y)

n = Número de datos

Se utiliza la siguiente tabla de comparación para establecer el nivel de correlación:



Regla de Decisión

Si el valor $p \geq 0.05$, se acepta hipótesis nula. Si valor $p < 0.05$, se acepta H_A

Tabla 12: Pruebas de Rho de Sperman de correlación niveles de comprensión lectora y estrategias de adquisición de información

Correlaciones				
			Niveles de comprensión lectora	Estrategias de Adquisición de información
Rho de Spearman	Niveles de comprensión lectora	Coeficiente de correlación	1.000	0.541**
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N.º	277	277
	Estrategias de Adquisición de información (agrupado)	Coeficiente de correlación	0.541**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	.
		N.º	277	277

**. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

En la **Tabla 12**, se observa que existe según la correlación de Rho de Spearman de 0.541 es MODERADA una influencia al 95 %, es decir, con un nivel de significancia menor de 0.05 al tener un p_valor de 0.000. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna que dice:

Existe una relación directa entre las estrategias de adquisición de información y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

Hipótesis específica 1

Existe una relación directa entre las **estrategias de adquisición** de información y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

H0: No existe una relación directa entre las estrategias de adquisición de información y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

Modelo Estadístico de la prueba Rho Spearman

Se utiliza la prueba Rho Spearman porque los datos son no paramétricos de tipo ordinal para lo cual se aplica la siguiente fórmula:

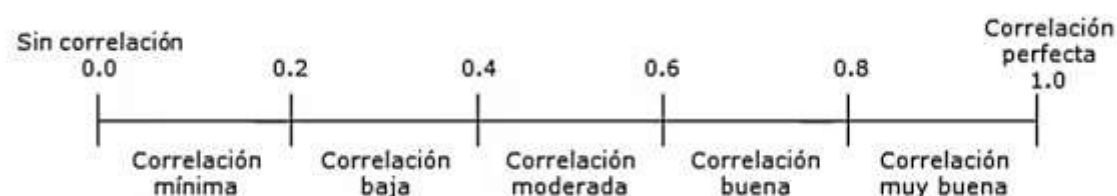
$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

r_s = Coeficiente de correlación por rangos de Spearman

d = Diferencia entre los rangos (X menos Y)

n = Número de datos

Se utiliza la siguiente tabla de comparación para establecer el nivel de correlación:



Regla de Decisión

Si el valor $p \geq 0.05$, se acepta hipótesis nula. Si valor $p < 0.05$, se acepta H_A

Tabla 13: Pruebas de Rho de Spearman de correlación niveles de comprensión lectora y estrategias de codificación de información

Correlaciones				
			Niveles de comprensión lectora	Estrategias de Codificación de información
Rho de Spearman	Niveles de comprensión lectora	Coefficiente de correlación	1.000	0.587**
		Sig. (bilateral)	.	0.000
		N.º	277	277
	Estrategias de Codificación de información (agrupado)	Coefficiente de correlación	0.587**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	.
		N.º	277	277
**. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).				

En la **Tabla 13**, existe según la correlación de Rho de Spearman de 0.587 es MODERADA una influencia al 95 %, es decir, con un nivel de significancia menor de 0.05 al tener un p_valor de 0.000. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna que dice:

Existe una relación directa entre las estrategias de **codificación** de información y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

Hipótesis específica 2

H1: Existe una relación directa entre las **estrategias de codificación** de información y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

H0: No existe una relación directa entre las estrategias de codificación de información y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

Modelo Estadístico de la prueba Rho Spearman

Se utiliza la prueba Rho Spearman porque los datos son no paramétricos de tipo ordinal para lo cual se aplica la siguiente fórmula:

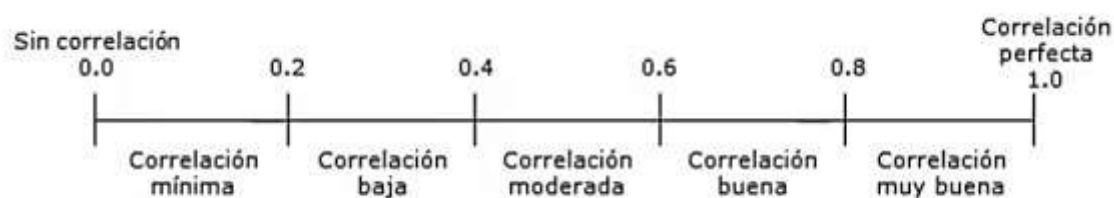
$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

r_s = Coeficiente de correlación por rangos de Spearman

d = Diferencia entre los rangos (X menos Y)

n = Número de datos

Se utiliza la siguiente tabla de comparación para establecer el nivel de correlación:



Regla de Decisión

Si el valor $p \geq 0.05$, se acepta hipótesis nula. Si valor $p < 0.05$, se acepta H_A

Tabla 14: Pruebas de Rho de Sperman de correlación niveles de comprensión lectora y estrategias de recuperación de información

Correlaciones				
			Niveles de comprensión lectora	Estrategias de Recuperación de información
Rho de Spearman	Niveles de comprensión lectora	Coeficiente de correlación	1.000	0.444**
		Sig. (bilateral)	.	0.000
		N.º	277	277
	Estrategias de Recuperación de información (agrupado)	Coeficiente de correlación	0.444**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	.
		N.º	277	277
**. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).				

En la **Tabla 14**, según la correlación de Rho de Spearman de 0.444 es MODERADA con una influencia al 95 %, es decir, con un nivel de significancia menor de 0.05 al tener un p_valor de 0.000. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna que dice:

Existe una relación directa entre las estrategias de recuperación de información y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

Hipótesis específica 3

H1: Existe una relación directa entre las **estrategias de recuperación** y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

H0: No existe una relación directa entre las estrategias de **recuperación** y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

Modelo Estadístico de la prueba Rho Spearman

Se utiliza la prueba Rho Spearman porque los datos son no paramétricos de tipo ordinal para lo cual se aplica la siguiente fórmula:

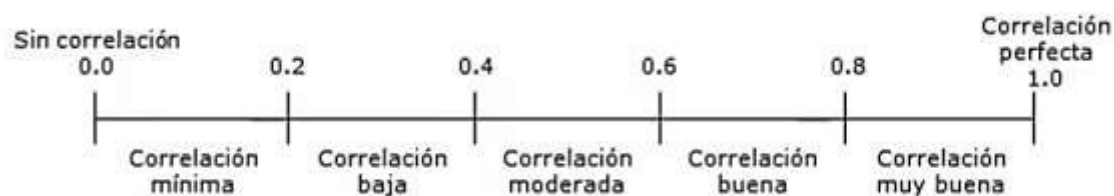
$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

r_s = Coeficiente de correlación por rangos de Spearman

d = Diferencia entre los rangos (X menos Y)

n = Número de datos

Se utiliza la siguiente tabla de comparación para establecer el nivel de correlación:



Regla de Decisión

Si el valor $p \geq 0.05$, se acepta hipótesis nula. Si valor $p < 0.05$, se acepta H_A

Tabla 15: Pruebas de Rho de Sperman de correlación niveles de comprensión lectora y estrategias de apoyo al procesamiento de información

Correlaciones				
			Niveles de comprensión lectora	Estrategias de Apoyo al procesamiento de información
Rho de Spearman	Niveles de comprensión lectora	Coeficiente de correlación	1.000	0.505**
		Sig. (bilateral)	.	0.000
		N.º	277	277
	Estrategias de Apoyo al procesamiento de información (agrupado)	Coeficiente de correlación	0.505**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	.
		N.º	277	277
**. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).				

En la **Tabla 15**, se encontró que existe según la correlación de Rho de Spearman de 0.505 es MODERADA una influencia al 95 %; es decir, con un nivel de significancia menor de 0.05 al tener un p_valor de 0.000. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna que dice:

Existe una relación directa entre las estrategias de apoyo al procesamiento y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

Hipótesis específica 4

H1: Existe una relación directa entre las **estrategias de apoyo al procesamiento** de la información y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

H0: No existe una relación directa entre las estrategias de **apoyo** al procesamiento de la información y los **niveles de comprensión lectora** en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

Modelo Estadístico de la prueba Rho Spearman

Se utiliza la prueba Rho Spearman porque los datos son no paramétricos de tipo ordinal para lo cual se aplica la siguiente fórmula:

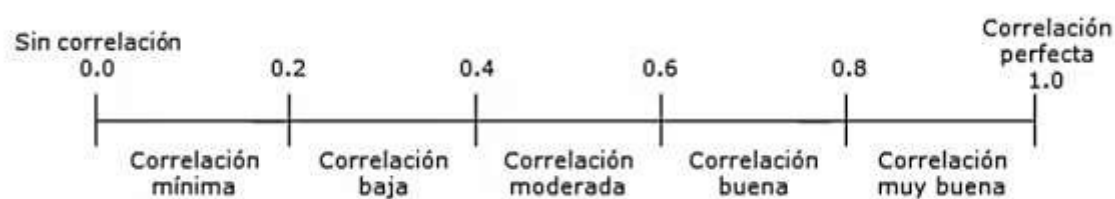
$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

r_s = Coeficiente de correlación por rangos de Spearman

d = Diferencia entre los rangos (X menos Y)

n = Número de datos

Se utiliza la siguiente tabla de comparación para establecer el nivel de correlación:



Regla de Decisión

Si el valor $p \geq 0.05$, se acepta hipótesis nula. Si valor $p < 0.05$, se acepta H_A

4.3 Discusión de los resultados

Después de haber analizado y contrastado las hipótesis, y a la luz de los resultados estadísticos mostrados, se puede afirmar que la presente investigación realizada coincide con la investigación de Rodríguez (2001) cuando menciona que los estudiantes universitarios utilizan las estrategias de codificación y adquisición de información en gran mayoría para obtener buenos resultados. De igual forma, existe una similitud en los resultados del trabajo de investigación de Campos (2002), se concluye que se obtuvo como resultado final una relación significativa entre las estrategias cognitivas y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios. Asimismo, se presenta coincidencia con la investigación de MacDowall (2009) porque también tuvo como resultado la relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora. A pesar de que el trabajo de tesis de Cano (1996) establecía el inicio de una tendencia en la utilización de estrategias metacognitivas y cognitivas por parte de estudiantes de nivel escolar en los años 90 en el que se llegaba ligeramente a un 50 %, no fue impedimento ni truncamiento en el avance del uso de estas estrategias cognitivas para la mejora de la comprensión lectora a lo largo de los años posteriores. Por lo tanto, en las cuatro investigaciones anteriores de Rodríguez (2001), Campos (2002), MacDowall (2009) y Cano (1996) se aplicaron el test ACRA de Román y Gallego (1994) así como se realizó en la presente investigación teniendo como resultado una relación significativa entre las variables.

Por otro lado, algunos científicos seleccionaron otros instrumentos para medir la relación de sus variables. Tal vez la relación no fue tan significativa como la presente investigación, pero se encaminó hacia ello. El caso de Miljanovic (2000) quien utilizó la prueba SAT y un test de inteligencia obteniendo como resultado la existencia de una relación medianamente alta entre la inteligencia general de rendimiento académico y la comprensión lectora. Otro caso es Aliaga (2001) quien utiliza el test de Cloze en estudiantes universitarios teniendo como resultado la existencia de una relación y asociación entre los niveles de comprensión lectora y el rendimiento general.

Así también, en las investigaciones de Cabanillas (2004), Arroyo (2006), Vallejos (2007) y Soto (2013) se toma como referencia los resultados, ya que coincide

con el presente trabajo de investigación acerca de la existencia de una relación significativa entre las variables estrategias de aprendizaje, estrategias cognitivas y la comprensión lectora.

Por último, el enfoque cognitivo ha permitido que los especialistas en la materia puedan desarrollar este tema de las estrategias cognitivas y la mejora en la comprensión lectora de los estudiantes en las escuelas o universidades como lo recogen las investigaciones de Ramos (1998), Maturano y otros (2002), Alcalá y otros (2002) y Pérez (2003).

Es por ello que la presente investigación plantea la siguiente hipótesis alterna de investigación: *Existe una relación directa entre las estrategias cognitivas y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes.* Encontramos que existe una relación a través de la prueba de correlación de Rho de Spearman de 0.873 es **muy buena** con una influencia al 95%, es decir, con un nivel de significancia menor de 0.05 al tener un p_valor de 0.000. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna que dice: *Existe una relación directa entre las estrategias cognitivas y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.*

En cuanto a la primera hipótesis decía que «*existe una relación directa entre las estrategias de adquisición de información y los niveles de comprensión lectora*», según la correlación de Rho de Spearman de 0.541 es **moderada** con una influencia al 95 %, es decir, con un nivel de significancia menor de 0.05 al tener un p_valor de 0.000. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna que dice: *Existe una relación directa entre las estrategias de adquisición de información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.*

En cuanto a la segunda hipótesis dice: «*existe una relación directa entre las estrategias de codificación de información y los niveles de comprensión lectora*», según la correlación de Rho de Spearman de 0.587 es **moderada** con una influencia

al 95 %; es decir, con un nivel de significancia menor de 0.05 al tener un p_valor de 0.000. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna que dice: *Existe una relación directa entre las estrategias de codificación de información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.*

En cuanto a la tercera hipótesis dice: «*existe una relación directa entre las estrategias de recuperación y los niveles de comprensión lectora*», según la correlación de Rho de Spearman de 0.444 es **moderada** con una influencia al 95 %, es decir, con un nivel de significancia menor de 0.05 al tener un p_valor de 0.000. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna que dice: *Existe una relación directa entre las estrategias de recuperación de información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.*

Finalmente en cuanto a la cuarta hipótesis dice: «*existe una relación directa entre las estrategias de apoyo al procesamiento de la información y los niveles de comprensión lectora*», según la correlación de Rho de Spearman de 0.505 es **moderada** con una influencia al 95 %, es decir, con un nivel de significancia menor de 0.05 al tener un p_valor de 0.000. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna que dice: *Existe una relación directa entre las estrategias de apoyo al procesamiento y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.*

Procesadas y analizadas las dimensiones, se obtuvo los siguientes resultados:

Estrategias cognitivas

En cuanto a la variable estrategias cognitivas se observa que los diferentes niveles de las estrategias cognitivas de los 277 estudiantes. 4 estudiantes presentan un nivel bajo con 1.4 %. El regular, 137 estudiantes con 49.5 %. En el alto, 121 alumnos con 43.7 %. En el muy alto, 15 alumnos con 5.4 %. Además, la suma de los porcentajes de los niveles bajo y regular es un 50.9 %. Los porcentajes de los niveles bajo, regular y alto suman 94.6 %. El porcentaje acumulado total de los cuatro niveles es 100 %.

En cuanto a la dimensión **estrategias de adquisición** de información se observa que 4 estudiantes presentan un nivel bajo en estrategias de adquisición de información con 1.4 %. Luego, 122 estudiantes de un nivel regular con 44 %. En el nivel alto, 136 estudiantes con 49.1 %. En el nivel muy alto, 15 estudiantes con 5.4 %. La suma del porcentaje de los niveles bajo y regular es 45.4 %. Los porcentajes de los niveles bajo, regular y alto suman 94.5 %. El porcentaje acumulado total es 100 %.

En cuanto a la dimensión **estrategias de codificación** de información se observa que 4 estudiantes tienen un nivel bajo de estrategia decodificación de información con 1.4 %. Luego 122 estudiantes de un nivel regular con 44 %. En el nivel alto, 136 estudiantes con 49.1 %. En el nivel muy alto, 15 estudiantes con 5.4 %. La suma del porcentaje de los niveles bajo y regular es 45.4 %. Los porcentajes de los niveles bajo, regular y alto suman 94.5 %. El porcentaje acumulado total es 100 %.

En cuanto a la dimensión **estrategia de recuperación** de información se observa que 5 estudiantes presentan un nivel bajo de recuperación de información con 1.8 %. En el nivel regular, 160 estudiantes con un 57.8 %. En el nivel alto, 97 estudiantes con 35 %. En el nivel muy alto, 15 estudiantes con 5.4 %. La suma de los porcentajes de los niveles bajo y regular es 59.6 %. Los porcentajes de los niveles bajo, regular y alto suman 94.6 %. El porcentaje acumulado total es de 100%.

En cuanto a la dimensión **estrategia de apoyo** al procesamiento se observa que 4 estudiantes presentan un nivel bajo de estrategia de apoyo al procesamiento con 1.4 %. En el nivel regular, 145 estudiantes con 52.3 %. En el nivel alto, 113 estudiantes con 40.8 %. En el nivel muy alto, 15 estudiantes con 5.4 %. La suma de los porcentajes

de los niveles bajo y regular es 53.7 %. Los niveles bajo, regular y alto suman 94.5 %. El porcentaje total acumulado es 100 %.

Niveles de comprensión lectora

En cuanto a la variable niveles de comprensión lectora se observa que 4 estudiantes presentan un nivel muy inferior de comprensión lectora con 1.4 %. Luego 4 estudiantes de un nivel inferior con 1.4 %. En el nivel medio inferior, 155 estudiantes con 56 %. En el nivel medio, 96 estudiantes con 34.7 %. En el nivel medio superior, 3 estudiantes con un 1.1 %. En el nivel superior, 5 estudiantes con 1.8 %. En el nivel muy superior, 10 estudiantes con 3.6 %. La suma de porcentajes de los niveles muy inferior e inferior es 2.8 %. Los porcentajes muy inferior, inferior y medio inferior suman 58.8 %. Los niveles muy inferior, inferior, medio inferior y medio representan al 93.5 %. Los niveles muy inferior, inferior, medio inferior, medio y medio superior representan al 94.6 %. La suma del porcentaje de los niveles muy inferior, inferior, medio inferior, medio, medio superior y superior es 96.4 %. El porcentaje acumulado total es 100 %.

4.4 Adaptación de las decisiones

La presente tesis a través de los resultados obtenidos mediante el análisis de la correlación de Rho de Spearman permite adoptar las siguientes decisiones para la hipótesis general: Rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna de investigación. Por lo tanto, según de correlación de Rho de Spearman de 0.873 es **muy buena**. Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna que dice: *Existe una relación directa entre las estrategias cognitivas y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.*

Para la primera hipótesis, se concluye, según la correlación de Rho de Spearman de 0.541 es **moderada**. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna que dice: *Existe una relación directa entre las estrategias de adquisición de información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.*

Para la segunda hipótesis, se concluye, según la correlación de Rho de Spearman de 0.587 es **moderada**. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna que dice: *Existe una relación directa entre las estrategias de codificación de información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.*

Para la tercera hipótesis, se concluye, según la correlación de Rho de Spearman de 0.444 es **moderada**. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna que dice: *Existe una relación directa entre las estrategias de recuperación de información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.*

Finalmente, para la cuarta hipótesis, se concluye, según la correlación de Rho de Spearman de 0.505 es **moderada**. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna que dice: *Existe una relación directa entre las estrategias de apoyo al procesamiento y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.*

4.4.1 Para la variable independiente (VI): Estrategias cognitivas

Procesadas y analizadas las dimensiones, se obtuvo los siguientes resultados: En cuanto a la variable **estrategias cognitivas**, se concluye, que el nivel regular tiene un mayor porcentaje con 49.458 %. En el segundo lugar, el nivel alto con 43.682 %. En el tercer lugar, el nivel muy alto con 5.4152 %. Por último, el nivel bajo cuenta con 1.4440 %.

En cuanto a la dimensión estrategias de **adquisición** de información, se concluye que el nivel alto en su estrategia de adquisición de información presenta un porcentaje mayor 49.097 %. En el segundo lugar, el nivel regular con 44.043 %. En el tercer lugar, el nivel muy alto con 5.4152 %. Por último, el nivel bajo cuenta con 1.4440 %.

En cuanto a la dimensión estrategias de **codificación** de información, se concluye que el nivel alto en su estrategia de codificación de información presenta un porcentaje mayor 49.097 %. En el segundo lugar, el nivel regular con 44.043 %. En el tercer lugar, el nivel muy alto con 5.4152 %. Por último, el nivel bajo cuenta con 1.4440 %.

En cuanto a la dimensión estrategia de **recuperación** de información, se concluye que el nivel regular presenta un mayor porcentaje 57.762 %. En segundo lugar, el nivel alto con 35.018 %. En el tercer lugar, el nivel muy alto con 5.4152 %. Por último, el nivel bajo cuenta con 1.8061 %.

En cuanto a la dimensión estrategia de **apoyo** al procesamiento, se concluye que el nivel regular de estrategia de apoyo al procesamiento presenta un mayor porcentaje 52.347 %. En segundo lugar, se encuentra el nivel alto con 40.794 %. En tercer lugar, muy alto con 5.4152 %. Por último, el nivel bajo cuenta con 1.4440 %.

4.4.2 Para la variable dependiente (VD): Niveles de comprensión lectora

En cuanto a la variable **comprensión lectora**, se puede concluir que el nivel medio inferior presenta un mayor porcentaje 55.957 %. En segundo lugar, el nivel medio con 34.657 %. En tercer lugar, el nivel muy superior con 3.6101 %. En el cuarto lugar, el nivel superior con 1.8051 %. En el quinto lugar, el nivel muy inferior e inferior con 1.4440 %. En el sexto lugar, medio superior con 1.0830 %.

CONCLUSIONES

PRIMERA

Se ha demostrado que existe influencia de las estrategias cognitivas en los niveles de comprensión lectora en los estudiantes según la Rho de Spearman es de 0.873 es MUY BUENA. Por lo tanto, se acepta la alterna que dice: Existe una relación directa entre las estrategias cognitivas y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

SEGUNDA

Se ha demostrado que existe influencia de las estrategias de adquisición de información en los niveles de comprensión lectora en los estudiantes según la Rho de Spearman es de 0.541 se considera MODERADA. Por lo tanto, acepta la alterna que dice: Existe una relación directa entre las estrategias de adquisición de información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

TERCERA

Se ha demostrado que existe influencia de las estrategias de codificación de información en los niveles de comprensión lectora en los estudiantes según la Rho de Spearman de es de 0.587 y es MODERADA. Por lo tanto, se acepta la alterna que dice: Existe una relación directa entre las estrategias de codificación de información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

CUARTA

Se ha demostrado que existe influencia de las estrategias de recuperación de información en los niveles de comprensión lectora en los estudiantes según la Rho de Spearman es de 0.444 y es MODERADA. Por lo tanto, se acepta la alterna que dice: Existe una relación directa entre las estrategias de recuperación de información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

QUINTA

Se ha demostrado que existe influencia de las estrategias de apoyo al procesamiento en los niveles de comprensión lectora en los estudiantes según la Rho de Spearman es de 0.505 y es MODERADA. Por lo tanto, se acepta la alterna que dice: Existe una relación directa entre las estrategias de apoyo al procesamiento y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.

RECOMENDACIONES

1. Los docentes de todas las áreas deben tener conocimiento y aplicación de las estrategias cognitivas, ya que la comprensión lectora está inmersa en el aprendizaje de los estudiantes en los cursos de humanidades y de ciencias.
2. Se debe identificar y potenciar las estrategias de cognitivas de adquisición de información, de codificación, de recuperación y de apoyo para obtener una mejora en la comprensión lectora en los estudiantes.
3. Las instituciones públicas y privadas de Educación Básica deben promover el uso de las estrategias cognitivas en sus propias evaluaciones y no solamente limitarse a la respuesta única con alternativa múltiple.
4. Se debe promocionar la lectura en las escuelas para que sea de forma significativa y recreativa en los estudiantes, ya que se suele elegir textos complejos mecanizando con la calificación aprobatoria o desaprobatoria del curso desarrollado.
5. El Minedu debe continuar con los programas de comprensión lectora focalizado desde el nivel primario dándole énfasis en el aspecto inferencial y criterial para que no haya un desbalance al ingresar al nivel secundario.
6. Se recomienda incentivar la lectura, pero que no sea exclusivo del área o curso de Comunicación en las escuelas, sino que este pueda ser aplicado en la comunidad educativa a las diversas áreas de la institución y así desarrollar la práctica y hábito constante de la lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalá, M. y Corral, N. (2002). *Estrategias de aprendizaje y desempeño académico en estudiantes universitarios Universidad Nacional de Nordeste UNNE*, Chaco, Argentina. Tesis para optar al Grado Académico de Doctor en Ciencias de la Educación Recuperado <http://shorturl.at/koxDL>
- Aliaga, N. (2001). *Relación entre los niveles de comprensión lectora y el conocimiento de participantes de un programa de formación docente a distancia de la Universidad Nacional José F. Sánchez Carrión de Huacho*. Tesis para optar el grado Académico de Magíster en Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- American Psychological Association (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association*. México D.F.: El Manual Moderno.
- Anderson, R. y Pearson, P. (1984). *Una visión teórica-básica del proceso de comprensión lectora*. Nueva York: Longman
- Arroyo, M. (2006). *Riqueza léxica y comprensión lectora en estudiantes de colegios privados secundarios de las ciudades de Trujillo y Cajamarca*. Tesis para optar el Grado de Magíster en Educación con mención en Trastornos de la Comunicación Humana. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima.
- Basil, C y Coll, C. (1990). *La construcción de un modelo prescriptivo de la instrucción: La teoría del aprendizaje acumulativo*.
- Baker, L. y Brown, A. (1984). *Metacognición y habilidades de lectura*. New York: Logman.

- Beltrán, J. y Bueno, J. (1996). *Psicología de la Educación*. México D.F.: Grupo Editor Alfa Omega
- Beltrán, J. (2002). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Cabanillas, G. (2004). *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga*. Tesis para optar al Grado Académico de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- Campos, L. (2002). *Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en ingresantes de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán en Huánuco*. Tesis para optar el Grado de Magíster en Investigación y Docencia Universitaria. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Lima.
- Cano, E. (1996). *Estrategias metacognitivas y cognitivas en el aprendizaje: Estudio en estudiantes del quinto grado de secundaria de nivel socioeconómico alto y medio alto en Lima Metropolitana*. Tesis para optar al Grado Académico de Magíster de Psicología. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima
- Casaus, S. (2013). *Conocimiento y mejora de la comprensión lectora en tercer curso de educación primaria*. Tesis para optar el Grado de Magíster en Educación Primaria. Universidad Pública de Navarra. España. Recuperado de <https://goo.gl/BdbcAG>
- Chadwick, C. (1996). Estrategias cognoscitivas y afectivas de aprendizaje. *En Revista Latinoamericana de Psicología*. 20 (2) Bogotá: Fundación Universitaria Konrad Lorenz.
- Cooper, J. (1990). *Cómo mejorar la Comprensión Lectora*. Madrid: Aprendizaje Visor-MEC

- Cosme, S. (2003). *Influencia de las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal*. Tesis para optar al Grado Académico de Magíster. Lima.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México DF: Editorial McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Elosúa, R. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar. Procesos cognitivos*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid: Ediciones Narcea.
- Enciso, R. (2009). *Relación entre la inteligencia general, el nivel de comprensión y velocidad lectora en estudiantes de la IE N° 138 Próceres de la Independencia de la Unidad de Gestión Educativa Local 05 de San Juan de Lurigancho*. Tesis para optar al Grado Académico de Magíster. Universidad Nacional de Educación. Lima.
- Flavell, J. (1996). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Prentice Hall.
- González, R. (1998). *Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales*. Universidad de Lima. Recuperado de <https://goo.gl/e2Mpwe>
- Gutiérrez, D. (2005). Fundamentos teóricos para el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas. *Revista Investigación Educativa* (4). Universidad de Durango. México.
- Harris, T. y Hodges, R. (2001). *El diccionario de alfabetización: El vocabulario de la lectura y la escritura*. New York: International Reading Association.
- Hernández, P. (1999). *Psicología de la Educación. Corrientes actuales y teorías aplicadas*. México DF: Edit. Trillas, 2da reimpresión.

- Huambachano, A. (2015). *Estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de Educación Física de la Universidad Nacional de Educación*. Tesis para optar el Grado Académico de Doctor en Educación. Lima.
- Inga, M. e Inga, M. (2009). *Desarrollo de Habilidades Comunicativas estrategias para comprender y producir textos*. Lima: Fondo Editorial Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Inga, M. (2011). *Memoria operativa, inferencia y gramática en la comprensión lectora*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Inga, M. (2014). *Estrategias didácticas inferenciales en el desarrollo de la comprensión lectora*. Tesis para optar el Grado Académico de Doctor en Educación. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del Comportamiento*. México: Editorial McGraw-Hill. 2.º edición.
- MacDowall, E. (2009). *Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM*. Tesis para optar al Grado Académico de Magíster en Educación, con mención en Docencia en el Nivel Superior. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Maturano, C., Soliveres, M. y Macías, A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. *Revista Investigación Didáctica*. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan. San Juan-Argentina. 20 (3). pp. 415-425. Recuperado de <https://goo.gl/JiRYMH>
- Mejía, E. (2008). *Metodología de la Investigación Científica*. Unidad de Posgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- Mejía, W. (2012). *Aplicación de talleres de técnicas de lectura para mejorar la comprensión lectora de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza*. Tesis para optar el grado de Magister en Educación con mención en Docencia en el nivel superior. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Miljanovic, M. (2000). *Relaciones entre la inteligencia general de rendimiento académico y la comprensión lectora en el campo educativo*. Tesis para optar el Grado de Doctor en Educación. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ministerio de Educación del Perú (2006). *Plan Lector*. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación del Perú (2008). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Recuperado de <https://goo.gl/Wg3GrR>
- Ministerio de Educación del Perú (2015). *Rutas del aprendizaje en la Educación Básica ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?* Recuperado de <https://goo.gl/XQXPbA>
- Ministerio de Educación del Perú (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Recuperado de <https://goo.gl/wyCUIG>
- Monereo, C. (1990). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó.
- Moreno, A. (1989). *Metaconocimiento y aprendizaje escolar*. Cuadernos de Pedagogía. Recuperado de <https://goo.gl/4jXobY>
- Muñoz, M. (2005). *Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis para optar al Grado Académico de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Católica del Maule en Talca, Chile. Recuperado de: <https://goo.gl/7hQICW>

- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1990). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Novak, J. (1998). *Conocimiento y aprendizaje*. Madrid: Alianza editorial
- Pajares, M. (2003). *Programa de enseñanza-aprendizaje en investigación científica con el apoyo de las TIC*. [Ponencia]. Recuperado de <https://goo.gl/fTcf2c>
- Pajares, M. (2004). El enfoque multimodal en la investigación científica. *Revista de Investigación Educativa*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. 8(13). Recuperado de <https://goo.gl/nEC5pZ>
- Palomino, J. (2009). *Estudio de las relaciones entre motivación, estilos cognoscitivos, estrategias de aprendizaje y actividad personal en estudiantes universitarios*. Tesis para optar al Grado Académico de Doctor en Ciencias de la Educación. Lima: Universidad Nacional de Educación.
- Pando, T. (2012). *Programa de lectura comprensiva de textos para desarrollar el pensamiento crítico en alumnos del I ciclo de la Escuela de Educación Primaria Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Trujillo*. Tesis para optar el Grado Académico de Doctora en Educación.
- Pérez, M. (2003). *Evaluación de la comprensión lectora en alumnos de doce años*. Universidad Complutense de Madrid. Tesis para optar al Grado Académico de Doctor. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/2260/>
- Pinzás, J. (1997). *Metacognición y Lectura*. Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, p. 135.
- Pinzás, J. (2001). *Leer Pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. p. 82
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. 2da. Ed. Lima: PUCP.
- Pozo, J. (1990). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Alianza.

- Puente, A. (2003). *Cognición y Aprendizaje: fundamentos psicológicos*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Ramírez, T. (1999). *Como hacer un proyecto de investigación*. (1°. Ed.). Caracas: Panapo.
- Ramos, J. (1998). *Enseñanza de la comprensión lectora a personas con déficits cognitivos*. Universidad Complutense de Madrid. Tesis para optar al Grado Académico de Doctor. Recuperado de <https://goo.gl/ew2B7q>
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. Bogotá: Espasa Libros.
- Ríos, P. (1991). *Metacognición y comprensión de la lectura*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Rivera, J. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Investigación Educativa*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. 8(14). Recuperado de <https://goo.gl/16MmWC>
- Rodríguez, L. (2001). *Estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en función al género, ciclo y especialidad de estudios*. Tesis para optar al Grado de Doctor en Psicología. Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Román, J. y Gallego, S. (1994). *ACRA: Escala de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Editorial TEA S.A
- Romaní, U. y Rivera, J. (2017). El liderazgo resonante desde la perspectiva de la educación intercultural en los estudiantes de pregrado. En *Revista Ciencia y Desarrollo*. 20 (1). Recuperado de <https://goo.gl/jQVuAN>

- Rojas, M. (2016). Estrategias cognitivas y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo. En *Revista de Investigación Educativa*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. 7 (20). pp. 315-320
- Rojas, M. (2017). La influencia del chat en la escritura de los estudiantes. En *Revista Desde el Sur*. Universidad Científica del Sur. 9 (2).
- Rosenshine, B. (2002). Ayudando a estudiantes de bajo nivel en los hogares. *Diario de Educación para estudiantes en riesgo*.
- Silva, V. (2002). *Inteligencia lingüística, comprensión lectora y aprendizaje de los cursos de lenguaje en alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal*. Tesis para optar al Grado Académico de Magíster en Ciencias de la Educación.
- Smith, F. (1993). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Soler, J. y Alonso, V. (1996), *Estrategias de aprendizaje humano*. Valencia. Promolibro.
- Soto, A. (2013). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora de los estudiantes de la IE República de Venezuela en Ventanilla*. Universidad de San Martín de Porres. Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Educación. Lima
- Tapia, V. y Silva, M. (1982). *Elaboración y estandarización de un test de comprensión de lectura en estudiantes de educación secundaria y I ciclo de educación superior de Lima Metropolitana*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Tapia, J. (2005). *Claves para la enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <https://goo.gl/QqRG2e>

- Valladares, M. (2002). Influencia de la Motivación y Estrategias de Aprendizaje en el Rendimiento Académico de Estudiantes Universitarios. Informe de Investigación. CONCYTEC. Lima, Perú.
- Vallejos, G. (2007). *Comprensión lectora y rendimiento escolar en alumnos del sexto grado del distrito de Pueblo Libre*. Tesis para optar al Grado Académico de Magíster en Ciencias de la Educación. Lima: Universidad Nacional de Educación.
- Valles, A. (1998). *Comprensión Lectora y Estudio*. Barcelona: PromoLibro.
- Vargas, V. (2011). *Literatura y Comprensión lectora en la Educación Básica*. Recuperado de <https://goo.gl/xy3TRG>
- Vera, V. (2016). Tres personajes en busca del lugar perdido. En Revista *Desde el Sur*. Universidad Científica del Sur. 8 (1).
- Weistein, C. y Mayer, R. (1986). *La enseñanza de estrategias de aprendizaje*. En Wittrock M. (Ed.) Manual de Investigación sobre la Enseñanza. Nueva York: Macmillan.
- Zambrano, A. (2007). Contribuciones a la comprensión de la ciencia de la Educación. Recuperado de <https://goo.gl/FjGkam>

ANEXOS

ANEXO 1

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Estrategias cognitivas y los Niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	METODOLOGÍA
PROBLEMA GENERAL ¿Qué relación existe entre las estrategias cognitivas y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo de nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de	OBJETIVO GENERAL Determinar la relación que existe entre las estrategias cognitivas y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo de nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres	HIPÓTESIS GENERAL Existe una relación directa entre las estrategias cognitivas y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo de nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de	VARIABLE INDEPENDIENTE (X) Estrategias cognitivas	- Estrategias de Adquisición - Estrategias de Codificación	Tipo Básico Diseño Cuasiexperimental Descriptiva-correlacional

San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo?	de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.	San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.			
PROBLEMAS ESPECÍFICOS:	OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS:	VARIABLE DEPENDIENTE (Y)	- Estrategias de Recuperación - Estrategias de Apoyo - Nivel literal	Población La Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo
- ¿Qué relación existe entre las estrategias de adquisición y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo de nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo?	- Identificar la relación que existe entre las estrategias de adquisición y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo de nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.	- Existe una relación directa entre las estrategias de adquisición y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo de nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.	Niveles de comprensión lectora		

<p>- ¿Qué relación existe entre las estrategias de codificación y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo de nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo?</p>	<p>- Establecer la relación existente entre las estrategias de codificación y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo de nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.</p>	<p>- Existe una relación directa entre las estrategias de codificación y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo de nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.</p>		<p>- Nivel inferencial</p>	<p>Muestra</p> <p>Los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo</p>
<p>- ¿Qué relación existe entre las estrategias de recuperación y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo de nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres</p>	<p>- Reconocer la relación existente entre las estrategias de recuperación y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo de nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de</p>	<p>- Existe una relación directa entre las estrategias de recuperación y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo de nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de</p>		<p>- Nivel crítico</p>	

<p>de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo?</p> <p>- ¿Qué relación existe entre las estrategias de apoyo al procesamiento de la información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo de nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo?</p>	<p>San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.</p> <p>- Establecer la relación existente entre las estrategias de apoyo al procesamiento de la información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo de nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.</p>	<p>San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.</p> <p>- Existe una relación directa entre las estrategias de apoyo al procesamiento de la información y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo de nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo.</p>			
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

ANEXO 2

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE DATOS ACRA

LISTA DE COTEJO

INSTRUCCIONES

Esta escala tiene por objeto identificar las estrategias de aprendizaje frecuentemente utilizadas por los estudiantes cuando están asimilando la información contenida en un texto, en un artículo, en unos apuntes...es decir, cuando se encuentran estudiando.

Cada estrategia de aprendizaje, el estudiante puede haberla utilizado con mayor o menor frecuencia. Algunas puede que no las haya utilizado nunca y, en cambio, otras muchísimas veces. Esta frecuencia es precisamente la que queremos conocer.

Para ello, se ha establecido cuatro grados posibles, según la frecuencia con la que usted suele utilizar dichas estrategias de aprendizaje.

A. BAJO	B. REGULAR	C. ALTO	D. MUY ALTO
---------	------------	---------	-------------

Para contestar, lee la frase que describe la estrategia y, a continuación marca con un aspa en la misma hoja de respuestas la letra que mejor se ajuste a la frecuencia con que la usas. Siempre escribe tu opinión y desde los conocimientos que tienes de tus procesos de aprendizaje cuando lees un texto.

Ejemplo:

Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen o los apartados, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender: **A** **B** **C** **D**

En este ejemplo el estudiante hace uso de esta estrategia ALTO y por eso contesta marcando la alternativa **C**. Esta escala no tiene límite de tiempo para su resolución. Lo importante es que las respuestas reflejen lo mejor posible de tu manera de procesar la información cuando están estudiando artículos, monografías, textos, apuntes, es decir, cualquier material para aprender.

ESCALA I

ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN

Nombre: _____ **Grado y sección** _____ **Edad** _____ **Sexo** _____

1. Al empezar a estudiar leo el índice, resumen, cuadros, gráficos o letras negritas del material a aprender.	A	B	C	D
2. Anoto las ideas principales en una primera lectura para obtener más fácilmente una visión de conjunto.	A	B	C	D
3. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda superficialmente.	A	B	C	D
4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas.	A	B	C	D
5. Cuando estudio, subrayo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	A	B	C	D
6. Utilizo signos de admiración, asteriscos o dibujos para resaltar la información de los textos que considero importante.	A	B	C	D
7. Hago uso de lápices o lapiceros de distintos colores para favorecer el aprendizaje.	A	B	C	D
8. Empleo los subrayados para luego memorizar el contenido.	A	B	C	D
9. Cuando un texto es largo, resalto las distintas partes de lo que se compone y lo subdivido en varios fragmentos mediante anotaciones o subtítulos.	A	B	C	D
10. En los márgenes de libros, en hoja aparte o en apuntes anoto las palabras o frases más significativas.	A	B	C	D
11. Cuando estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.	A	B	C	D
12. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil, vuelvo a leerlo despacio.	A	B	C	D

13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc., realizados en el estudio.	A	B	C	D
14. Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero.	A	B	C	D
15. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.	A	B	C	D
16. Para comprobar lo que voy aprendiendo, me pregunto a mí mismo sobre cuál es el tema.	A	B	C	D
17. Aunque no tenga que dar examen, suelo pensar sobre lo leído, estudiado u oído de los profesores.	A	B	C	D
18. Después de analizar un gráfico o dibujo del texto dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.	A	B	C	D
19. Hago que me pregunten los subrayados, esquemas, etc., hechos al estudiar un tema.	A	B	C	D
20. Para facilitar la comprensión, después de estudiar una lección, descanso y luego la repaso.	A	B	C	D

ESCALA II

ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN

Nombre: _____ **Grado y sección** _____ **Edad** _____ **Sexo** _____

1. Cuando estudio, organizo los materiales en dibujos, figuras, gráficos, esquemas de contenido.	A	B	C	D
2. Para resolver un problema empiezo por anotar los datos y después trato de representarlos gráficamente.	A	B	C	D
3. Cuando leo, diferencio los contenidos principales de los secundarios.	A	B	C	D
4. Al leer un texto de estudio, busco las relaciones entre los contenidos del mismo.	A	B	C	D
5. Reorganizo desde mi punto de vista las ideas contenidas en un tema.	A	B	C	D
6. Relaciono el tema que estoy estudiando con los conocimientos anteriores aprendidos.	A	B	C	D
7. Aplico lo que conozco de unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.	A	B	C	D
8. Discuto o comparo con los compañeros, los trabajos, resúmenes o temas que hemos estudiado.	A	B	C	D
9. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio.	A	B	C	D
10. Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, artículos, enciclopedias, etc.	A	B	C	D
11. Relaciono los conocimientos que me proporciona el estudio con las experiencias de mi vida.	A	B	C	D
12. Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con recuerdos de mi vida pasada o presente.	A	B	C	D
13. Al estudiar utilizo mi imaginación y trato de ver como en una película lo que me sugiere el tema.	A	B	C	D
14. Establezco comparaciones elaborando metáforas de lo que estoy aprendiendo.	A	B	C	D

15. En temas muy abstractos, relaciono algo conocido (animal, objeto o suceso), con lo que estoy aprendiendo.	A	B	C	D
16. Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos como aplicación de lo aprendido.	A	B	C	D
17. Trato de utilizar en mi vida diaria aquello que aprendo.	A	B	C	D
18. Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.	A	B	C	D
19. Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.	A	B	C	D
20. Suelo anotar en los márgenes de lo que estoy estudiando, sugerencias de posibles aplicaciones.	A	B	C	D
21. Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.	A	B	C	D
22. Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.	A	B	C	D
23. Cuando estudio, me voy haciendo preguntas a las que intento responder.	A	B	C	D
24. Anoto las ideas del autor, en los márgenes del texto o en hoja aparte, pero con mis propias palabras.	A	B	C	D
25. Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.	A	B	C	D
26. Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, ya sea en los márgenes o en hojas aparte.	A	B	C	D
27. Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, que contiene el texto.	A	B	C	D
28. Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.	A	B	C	D
29. Al estudiar, agrupo y/o clasifico los datos según mi propio criterio.	A	B	C	D
30. Resumo lo más importante de cada uno de los párrafos de un tema, lección o apuntes.	A	B	C	D
31. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.	A	B	C	D

32. Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.	A	B	C	D
33. Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio.	A	B	C	D
34. Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas y/o de los resúmenes hechos.	A	B	C	D
35. Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, semejanzas-diferencias, problema-solución, etc.	A	B	C	D
36. Si el tema de estudio presenta la información organizada temporalmente, la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia histórica.	A	B	C	D
37. Al aprender procesos o pasos a seguir para resolver un problema, hago diagramas de flujo (dibujo referente a la secuencia del problema).	A	B	C	D
38. Diseño secuencias, esquemas, mapas para relacionar conceptos de un tema.	A	B	C	D
39. Para elaborar mapas conceptuales, utilizo las palabras subrayadas, y las secuencias encontradas al estudiar.	A	B	C	D
40. Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones de contenidos de estudio, utilizo diagramas.	A	B	C	D
41. Empleo diagramas para organizar los datos-clave de un problema.	A	B	C	D
42. Dedico un tiempo de estudio para memorizar los resúmenes o diagrama, es decir, lo esencial de cada tema o lección.	A	B	C	D
43. Utilizo conexiones, acrósticos, siglas o trucos para fijar o memorizar datos.	A	B	C	D
44. Construyo «rimas» para memorizar listados de términos o conceptos.	A	B	C	D
45. Relaciono mentalmente los datos con lugares conocidos a fin de memorizarlos.	A	B	C	D
46. Aprendo términos no familiares, elaborando una «palabra clave» que sirva de puente.	A	B	C	D

ESCALA III

ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN

Nombre: _____ **Grado y sección** _____ **Edad** _____ **Sexo** _____

1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes relacionados con las «ideas principales» del material estudiado.	A	B	C	D
2. Antes de hablar o escribir evoco las técnicas (rimas, palabra-clave u otros) que utilicé para codificar la información estudiada.	A	B	C	D
3. Al exponer algo recuerdo dibujos o imágenes, mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.	A	B	C	D
4. En un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, diagramas) hechos al estudiar.	A	B	C	D
5. Si algo me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de llegar a acordarme de lo importante.	A	B	C	D
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos o anécdotas ocurridos durante la clase.	A	B	C	D
7. Me es útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que quiero recordar.	A	B	C	D
8. Ponerme en situación semejante a la vivida durante la explicación del profesor, me facilita el recuerdo de la información.	A	B	C	D
9. Tengo en cuenta las correcciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos	A	B	C	D
10. Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado.	A	B	C	D
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir.	A	B	C	D
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.	A	B	C	D
13. Al responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo y todo lo que puedo, luego lo ordeno y finalmente lo desarrollo.	A	B	C	D

14. Al hacer una redacción libre, anoto las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.	A	B	C	D
15. Al resolver un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden y limpieza.	A	B	C	D
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema de los puntos a tratar.	A	B	C	D
17. Frente a un problema prefiero utilizar los datos que conozco antes que dar una solución intuitiva.	A	B	C	D
18. Para contestar un tema del que no tengo datos, infiero una respuesta aproximada, utilizando los conocimientos que poseo.	A	B	C	D

ESCALA IV
ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO

Nombre: _____ **Grado y sección** _____ **Edad** _____ **Sexo** _____

1. He reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a centrar la atención en lo importante (exploración, subrayados, etc.).	A	B	C	D
2. Valoro las estrategias que me ayudan a memorizar mediante repetición y técnicas de memorización.	A	B	C	D
3. Reconozco la importancia de las estrategias de elaboración, que exigen relacionar los contenidos de estudio (dibujos, metáfora, autopreguntas).	A	B	C	D
4. Considero importante organizar la información en esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, etc.	A	B	C	D
5. Me doy cuenta que es beneficioso (para dar un examen), buscar en mi memoria los dibujos, diagramas, etc., que elaboré al estudiar.	A	B	C	D
6. Considero útil para recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas o ponerme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema.	A	B	C	D
7. Reflexiono sobre cómo voy a responder y a organizar la información en examen oral o escrito.	A	B	C	D
8. Planifico mentalmente las estrategias más eficaces para aprender cada tipo de material que tengo que estudiar.	A	B	C	D
9. Al iniciar un examen programo mentalmente las estrategias que me van a ayudar a recordar mayor lo aprendido.	A	B	C	D
10. Al iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre los temas que tengo que aprender.	A	B	C	D
11. Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura.	A	B	C	D
12. Cuando se acercan los exámenes hago un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar a cada tema.	A	B	C	D
13. Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.	A	B	C	D

14. A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de aprendizaje que he preparado me funcionan.	A	B	C	D
15. Al final de un examen, valoro o compruebo si las estrategias utilizadas para recordar la información han sido válidas.	A	B	C	D
16. Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para aprender no son eficaces, busco otras alternativas.	A	B	C	D
17. Sigo aplicando las estrategias que me han funcionado para recordar en un examen, y elimino las que no me han servido.	A	B	C	D
18. Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.	A	B	C	D
19. Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.	A	B	C	D
20. Sé autorrelajarme, autohablarme, autoaplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.	A	B	C	D
21. Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual en las distintas asignaturas.	A	B	C	D
22. Procuro que en el lugar donde estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.	A	B	C	D
23. Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, para concentrarme mejor en el estudio.	A	B	C	D
24. Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato, imaginando los efectos negativos de no haber estudiado.	A	B	C	D
25. Me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros o familiares sobre los que estoy estudiando.	A	B	C	D
26. Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.	A	B	C	D
27. Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.	A	B	C	D
28. Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros.	A	B	C	D

29. Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.	A	B	C	D
30. Me digo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.	A	B	C	D
31. Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.	A	B	C	D
32. Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.	A	B	C	D
33. Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios.	A	B	C	D
34. Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un estatus social confortable en el futuro.	A	B	C	D
35. Me esfuerzo en estudiar para evitar disgustos familiares, consecuencias negativas (amonestaciones, represiones, disgustos en la familia, etc.).	A	B	C	D

ANEXO 3**CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN LECTORA****Instrucciones**

Este cuestionario contiene diez fragmentos de lectura seguidas cada uno de ellos con preguntas y alternativas.

Después de leer atentamente cada fragmento, identifica la respuesta correcta entre las que aparecen después de cada pregunta. En la hoja de respuestas encierra en un círculo la letra que corresponde a la respuesta correcta según las instrucciones específicas que aparecen en cada fragmento.

FRAGMENTO N.º 1

Los árboles de la goma son encontrados en Sudamérica, en Centro América, este de las Indias y África.

Para extraer el látex o materia prima, se hace un corte vertical, circular o diagonal en la corteza del árbol. Una vasija pequeña usualmente hecha de arcilla o barro, es conectada al tronco del árbol. Por la noche, los extractores depositan el contenido en pocillos, que luego son vaciados dentro de un envase.

El látex recogido, es vertido dentro de un tanque o tina que contiene un volumen igual de agua. La goma es coagulada o espesada por la acción de la dilución del ácido acético. Las partículas de la goma formadas densamente, se parecen a una masa extendida. Al enrollar, lavar y secar esta masa se producen variaciones en la goma, en el color y la elasticidad.

1. La goma se obtiene de
 - A. minas.
 - B. árboles.
 - C. arcilla.
 - D. minerales.

2. El ácido usado en la producción de la goma es
 - A. nítrico.
 - B. acético.
 - C. clorhídrico.
 - D. sulfúrico.

3. De las seis expresiones siguientes seleccione una que pudiera ser el mejor título, para cada uno de los tres párrafos de la lectura. Coloque el número «1» en la expresión que seleccione como título para el primer párrafo y los números «2» y «3» para los párrafos segundo y tercero, respectivamente:
 - A. Países
 - B. Localización del árbol de la goma
 - C. Recogiendo la goma
 - D. Extracción del látex

- E. Transformación del látex
- F. Vaciando en vasijas

- A) B1, D2, E3
- B) D1, E2, B3
- C) B1, F2, A3
- D) F1, C2, E3

4. Numere las expresiones siguientes, según el orden en que se presentan en la lectura.

- A. Recogiendo el látex
- B. Mezclando el látex con agua
- C. Coagulación del látex
- D. Extracción del látex

- A) A4, B3, C2, D1
- B) A2, B4, C1, D3
- C) A1, B2, C3, D4
- D) A2, B3, C4, D1

FRAGMENTO N.º 2

Durante once años Samuel Morse había estado intentando interesar a alguien sobre su invención del telégrafo, soportando grandes dificultades para llevar a cabo su experimentación. Finalmente en 1843, el Congreso aprobó una partida de 30,000 dólares para este propósito; y así Morse pudo ser capaz de realizar rápidamente su invención del telégrafo.

En la primavera de 1844, cuando los partidos políticos estaban llevando a cabo sus convenciones, el telégrafo estaba listo para su aplicación práctica. Este instrumento fue capaz de notificar a los candidatos y a la gente de Washington de los resultados de la convención, antes que se pudiera obtener información por otros medios. Este hecho despertó un interés público y hubo un consenso general de que un acontecimiento importante estaba sucediendo. De esta manera el sistema del telégrafo creció rápidamente en treinta años, y se extendió en el mundo entero.

Al principio el telégrafo fue mecánicamente complicado, pero con una constante investigación el instrumento llegó a ser más simple. En los últimos tiempos, sin embargo, con la complejidad de la vida moderna el sistema ha llegado a ser más complicado. Cada ciudad tiene un sistema intrincado de cables de telégrafos sobre la superficie de las calles y aún los continentes están conectados por cables a través del océano.

El desarrollo del telégrafo ha acercado a todo el mundo, proveyéndole de un método donde las ideas y mensajes del mundo entero puedan ser llevados y alcanzados a todos en un mínimo de tiempo. Este hecho ha sido grandemente acelerado por el perfeccionamiento de la telegrafía sin hilos.

5. Un sistema intrincado es
- A. complicado.
 - B. antiguo.
 - C. radical.
 - D. intrínseco.

6. Cuando Morse deseaba experimentar su invención, significaba
- A. la explicación de principios.
 - B. poner a prueba una hipótesis.
 - C. llevar a la práctica una idea.
 - D. realizar experiencias.
7. Numere las expresiones siguientes según el orden en que se presentan en la lectura.
- A. La demostración práctica del telégrafo
 - B. La ampliación del uso del telégrafo
 - C. Los efectos del telégrafo
 - D. Los esfuerzos del inventor
- a. A2, B1, C3, D4
 - b. A4, B3, C1, D2
 - c. A1, B2, C3, D4
 - d. A2, B4, C3, D1
8. En su opinión elija usted, el mejor título para todo el fragmento.
- A. Los efectos del telégrafo
 - B. El telégrafo
 - C. El perfeccionamiento del telégrafo
 - D. La telegrafía sin hilos

FRAGMENTO N.º 3

A muchas orillas de distancia de los centros civilizados, encerrado en esa oscuridad infernal, sufriendo los rigores de la lluvia que azotaba mi cuerpo casi desnudo, sin comer, me sentía aislado solo con el alma aprisionada por la selva. La tormenta deprime, la oscuridad aísla. Allí junto, tal vez casi rozándome estaban tres hombres mal cubiertos de harapos como yo, y, sin embargo, no los veía ni los sentía. Era como si no existieran. Tres hombres que representaban tres épocas diferentes. El uno-Ahuanari-autóctono de la región, sin historia y sin anhelos, representaba el presente resignado, impedido de mirar el pasado de donde no venía, incapaz de asomarse al porvenir de donde no tenía interés en llegar. Veíasele insensible a los rigores de la naturaleza e ignorante de todo lo que no fuera su selva. El otro-El Matero-se proyectaba hacia el porvenir. Era de los forjadores de la época de goma elástica, materia prima que debía revolucionar en notable proporción la industria contemporánea.

Nuestro viaje le significaba una de sus tantas exploraciones en la selva. Iba alentado, satisfecho, casi feliz, soportando los rigores invernales, hacia la casita risueña que le esperaba llena de afecto, a la orilla del río. Y el último-Sangama- pertenecía al pasado, de donde venía a través de depuradas generaciones y esplendorosos siglos, como una sombra, como un sueño vivido remotamente, al que se había aferrado con todas las energías de su espíritu. Como adaptarse es vivir, y éste era el único desadaptado de los tres, se me antojaba vencido, condenado a perecer a la postre.

9. En relación con el medio, Ahuanari representaba
 - A. un personaje común.
 - B. un inmigrante de la región.
 - C. un foráneo del lugar.
 - D. un nativo de la región.

10. En el fragmento, se describe a estos tres personajes pertenecientes a tres épocas
 - A. similares.
 - B. diferentes.
 - C. análogas.
 - D. coetáneas.

11. Desde su punto de vista, cuál de las siguientes expresiones será el título más conveniente para el fragmento.
- A. La visión de un selvático
 - B. La caracterización de tres personajes en la selva
 - C. La concepción del mundo en la Selva
 - D. La Selva y su historia
12. Sangama era un personaje proveniente de
- A. grupos civilizados.
 - B. generaciones sin historia.
 - C. un pasado glorioso.
 - D. una historia sin renombre.

FRAGMENTO N.º 4

Hacia el final del siglo XVIII, los químicos empezaban a reconocer en general dos grandes clases de sustancias:

Una estaba compuesta por los minerales que se encontraban en la tierra y en el océano, y en los gases simples de la atmósfera. Estas sustancias soportaban manipulaciones enérgicas tales como el calentamiento intenso, sin cambiar en su naturaleza esencial y además, parecían existir independientemente de los seres vivos. La otra clase se encontraba únicamente en los seres vivos, o en los restos de lo que alguna vez fue un ser vivo y estaba compuesto por sustancias relativamente delicadas, que bajo la influencia del calor humeaban, ardían y se carbonizaban, o incluso explotaban.

A la primera clase pertenecen, por ejemplo, la sal, el agua, el hierro, las rocas; a la segunda, el azúcar, el alcohol, la gasolina, el aceite de oliva y el caucho.

13. El primer grupo de sustancias se refiere a
 - A. cuerpos gaseosos.
 - B. minerales.
 - C. sales Marinas.
 - D. gases simples.

14. Este fragmento versa sobre
 - A. transformación de las sustancias de la naturaleza.
 - B. fuentes químicas.
 - C. sustancias de los seres vivos.
 - D. clasificación de los cuerpos de la naturaleza.

15. Señale usted, la respuesta que no corresponde a la característica del primer grupo de sustancias.
 - A. No dependen de la naturaleza viviente.
 - B. Son relativamente fuertes.
 - C. No sufren transformaciones.
 - D. Son sustancias combustibles.

FRAGMENTO N.º 5

Muchas de las sustancias químicas que aumentan el coeficiente de mutaciones también aumentan la incidencia del cáncer. Las sustancias químicas que aumentan la incidencia del cáncer (carcinógenas) se han encontrado en el alquitrán de Fulla y hay quienes pretenden que la tecnología moderna ha aumentado los peligros químicos en relación con el cáncer, igual que el riesgo de las radiaciones.

La combustión incompleta del carbón, el petróleo y el tabaco, por ejemplo, pueden dar lugar a carcinógenos que podemos respirar. Recientemente se ha descubierto que el humo del tabaco sustancias que en ciertas condiciones han demostrado ser carcinógenos para algunas especies animales (es de presumir que también sean carcinógenos para los seres humanos). Pero no existe ninguna prueba experimental directa de ello, puesto que, evidentemente, no pueden hacerse en el hombre experimentos para producir cánceres artificiales por medio de carcinógenos potenciales. De todos modos, la relación posible entre el hábito de fumar y el aumento en la incidencia del cáncer pulmonar se está discutiendo vigorosamente en la actualidad.

16. Un carcinógeno se refiere a
 - A. mutaciones de las células.
 - B. sustancias químicas que producen cáncer.
 - C. cáncer artificial.
 - D. cáncer.

17. Según el autor, existe
 - A. relación directa entre el coeficiente de mutaciones de las células y el cáncer.
 - B. relación entre las sustancias químicas y las mutaciones.
 - C. relación entre el efecto de las radiaciones y sustancias químicas.
 - D. relación entre los avances tecnológicos y los riesgos químicos.

18. Se presume que el tabaco es un carcinógeno potencial porque
- A. existen pruebas experimentales con seres humanos.
 - B. se produce experimentalmente cáncer artificial en cierta clase de animales.
 - C. existe mayor incidencia del cáncer pulmonar en fumadores.
 - D. las radiaciones afectan el organismo.
19. A través de la lectura, se puede deducir
- A. la combustión incompleta del carbón produce cáncer.
 - B. la tecnología moderna aumenta los peligros químicos en relación al cáncer.
 - C. que en la atmósfera se encuentran elementos carcinógenos.
 - D. que no hay pruebas definitivas sobre la relación de las sustancias químicas y el cáncer humano.

FRAGMENTO N.º 6

Señalaremos en primer lugar – con referencia a la población que habita dentro de nuestras fronteras, a la cual nos referimos todo el tiempo cuando mencionamos al Perú o a los peruanos – que difícilmente puede hablarse de la cultura peruana en singular. Existe más bien una multiplicidad de culturas separadas, dispares además en nivel y amplitud de difusión, correspondientes a diversos grupos humanos que coexisten en el territorio nacional.

Piénsese, por ejemplo, en las comunidades hispano-hablantes, en las comunidades quechua – hablantes y en las comunidades con otras lenguas; en la occidentalidad costeña, la indianidad serrana y el regionalismo selvático, en el indio, el blanco, el cholo, el negro, el asiático, el europeo, como grupos contrastados y en muchos recíprocamente excluyentes; en el hombre del campo, el hombre urbano y el primitivo de la selva, en el rústico de las más apartadas zonas del país y el refinado intelectual de Lima, a los cuales se viene agregar como otros tantos sectores diferenciados, el artesano, el proletario, el pequeño burgués, el profesional y otros sectores de clase media, el campesino, el latifundista provinciano y el industrial moderno, para no hablar de las diferencias religiosas y políticas que entrecruzándose con las anteriores, contribuyen a la polarización de la colectividad nacional. Esto pluralismo cultural que en un esfuerzo de simplificación algunos buscan reducir a una dualidad, es pues un rasgo típico de nuestra vida actual.

20. El tema expuesto se ubicaría dentro de la(s)

- A. Literatura.
- B. Economía.
- C. Ecología.
- D. Ciencias Sociales.

21. Para el autor, la cultura peruana significa
- A. subculturas de limitada expresión.
 - B. multiplicidad de culturas separadas.
 - C. uniformidad cultural de los grupos humanos.
 - D. subculturas de un mismo nivel de desarrollo.
22. La polarización de la colectividad nacional se refiere a
- A. reciprocidad excluyente de los grupos humanos.
 - B. sectores diferenciados de trabajadores.
 - C. grupos humanos contrastados.
 - D. carácter dual de la colectividad nacional.
23. La idea central del texto versa sobre
- A. el pluralismo cultural del Perú.
 - B. la coexistencia de los grupos humanos en el Perú.
 - C. la singularidad de la cultura peruana.
 - D. el dualismo de la cultura peruana.

FRAGMENTO N.º 7

La vida apareció en nuestro planeta hace más de tres mil millones de años y desde entonces ha evolucionado hasta alcanzar el maravilloso conjunto de las formas orgánicas existentes. Más de un millón de especies animales y más de doscientas mil especies de vegetales han sido identificadas mediante los esfuerzos de naturalistas y sistemáticos en los siglos XIX y XX. Además, los paleontólogos han desenterrado una multitud de formas orgánicas. En términos muy generales se ha calculado que el número de especies de organismos que han existido desde que hay vida en la tierra es superior a mil millones. Es posible que aún existan unos cuatrocientos quince millones. Si bien ciertas clases de organismos como aves y mamíferos, están bien catalogadas, es probable que muchas otras especies todavía no hayan sido descubiertas o formalmente reconocidas, sobre todo entre los insectos, clase en la que se encuentra el número más grande de formas clasificadas.

24. El estudio de las especies ha sido realizado por
- A. biólogos y antropólogos.
 - B. paleontólogos y naturalistas.
 - C. naturalistas y geólogos.
 - D. antropólogos y paleontólogos.
25. Una conclusión adecuada sería que
- A. todas las especies han sido clasificadas.
 - B. las aves y mamíferos ya se encuentran catalogadas.
 - C. en los insectos, se encuentra un número más grande de formas clasificadas.
 - D. existen especies aún no descubiertas y clasificadas.
26. A su criterio, cuál de las siguientes expresiones será el mejor título para el fragmento.
- A. Investigaciones científicas
 - B. Formación de las especies
 - C. Numero de seres vivos en el planeta
 - D. Evolución de las especies

FRAGMENTO N.º 8

Sobre un enorme mar de agua fangosa, ha crecido esta vegetación extraña. La constituye exclusivamente el renaco, planta que progresa especialmente en los lugares o en los pantanos, donde forma compactos bosques.

Cuando brota aislado, medra rápidamente. De sus primeras ramas surgen raíces adventicias, que se desarrollan hacia abajo buscando la tierra, pero si cerca de alguna de ellas se levanta un árbol de otra especie, se extiende hasta dar con él, se enrosca una o varias veces en el tallo y sigue su trayecto a la tierra en la que se interna profundamente.

Desde entonces, el renaco, enroscado como una larga serpiente, va ajustando sus anillos en proceso implacable de estrangulación que acaba por dividir el árbol y echarlo a tierra. Como esta operación la ejecuta con todos los árboles que tiene cerca, termina por quedarse solo. Da cada una de las raigambres que sirviera para la estrangulación brotan rebños que con el tiempo se independizan del tallo madre, y sucede con frecuencia, que cuando no encuentran otras especies de donde prenderse, forman entre sí un conjunto extraño que se diría un árbol de múltiples tallos deformados y de capas que no coinciden con los troncos. Poco a poco, desenvolviendo su propiedad asesina, el renaco va formando bosque, donde no permite la existencia de ninguna clase de árboles.

27. El renaco es una planta que crece especialmente en

- A. la tierra fértil.
- B. las inmediaciones de la selva.
- C. las orillas de un río.
- D. los lugares pantanosos.

28. El fragmento versa sobre

- A. la caracterización de la selva.
- B. la vegetación de los bosques.
- C. la descripción de una planta.
- D. el crecimiento de las plantas.

29. El renaco es una planta, cuya propiedad es
- A. destructiva.
 - B. medicinal.
 - C. decorativa.
 - D. productiva.
30. La descripción de la planta se ha realizado en forma
- A. geográfica.
 - B. histórica.
 - C. científica.
 - D. literaria.

FRAGMENTO N.º 9

El régimen económico y político determinado por el predominio de las aristocracias coloniales, - que en algunos países hispanoamericanos subsisten todavía aunque en irreparable y progresiva disolución-, ha colocado por mucho tiempo a las universidades de la América Latina bajo la tutela de estas oligarquías y de sus clientela.

Convertida la enseñanza universitaria en un privilegio del dinero y de la casta, o por lo menos de una categoría social absolutamente ligada a los intereses de uno y otra, las universidades han tenido una tendencia inevitable a la burocratización académica. El objeto de las universidades parecía ser principalmente, el de proveer de doctores a la clase dominante. El incipiente desarrollo, el mísero radio de la instrucción pública, cerraba los grados superiores de la enseñanza a las clases pobres. Las universidades acaparadas intelectual y materialmente por una casta generalmente desprovista de impulso creador, no podían aspirar siquiera a una función más alta de formación y selección de capacidades. Su burocratización, las conducía de modo fatal, al empobrecimiento espiritual y científico.

31. Según el autor, en la América Latina subsiste
 - A. el predominio de la aristocracia colonial.
 - B. la oligarquía de las castas.
 - C. el privilegio de la clase dominante.
 - D. las influencias extranjeras.

32. La enseñanza académica ligada a los intereses económicos y políticos de una casta resulta
 - A. privilegiada.
 - B. burocratizada.
 - C. capacitada.
 - D. seleccionada.

33. En su opinión, cuál será el mejor título para el fragmento.
- A. La educación superior en América Latina
 - B. La enseñanza académica en las universidades en América Latina
 - C. La enseñanza universitaria privilegiada en América Latina
 - D. La calidad de la Educación superior en América Latina
34. Para el autor, la aristocracia colonial en los países hispanoamericanos determinaba
- A. la política administrativa del gobierno.
 - B. el tipo de institución pública.
 - C. el régimen político y económico.
 - D. el régimen económico.

FRAGMENTO N.º 10

El problema agrario se presenta, ante todo, como el problema de la liquidación de la feudalidad en el Perú. Esta liquidación debería ser realizada ya por el régimen demoburgués formalmente establecido por la revolución de la independencia. Pero en el Perú no hemos tenido en cien años de república, una verdadera clase burguesa, una verdadera clase capitalista. La antigua clase feudal camuflada o disfrazada de burguesía republicana, ha conservado sus posiciones.

La política de desamortización de la propiedad agraria iniciada por la revolución de la independencia, como consecuencia lógica de su ideología, no condujo al desenvolvimiento de su pequeña propiedad. La vieja clase terrateniente no había perdido su predominio. La supervivencia de un régimen latifundista produjo en la práctica el mantenimiento del latifundio.

Sabido es que la desamortización atacó más bien a la comunidad. Y el hecho es que, durante un siglo de república, la gran propiedad agraria se ha reforzado y engrandecido a despecho del liberalismo teórico de nuestra constitución y de las necesidades prácticas de nuestra economía capitalista.

35. No existía una verdadera clase burguesa porque
- A. los burgueses seguían siendo terratenientes.
 - B. sus ideas eran liberales.
 - C. no eran latifundistas.
 - D. eran capitalistas.
36. La política de desamortización de la propiedad agraria significaba
- A. desarrollar la economía capitalista.
 - B. fortalecer la gran propiedad agraria.
 - C. afectar el desarrollo de las comunidades.
 - D. suprimir el régimen latifundista.

37. El problema agrario en el Perú republicano es un problema de
- A. eliminación de la clase capitalista.
 - B. mantenimiento del feudalismo.
 - C. eliminación de la propiedad privada.
 - D. mantenimiento del régimen capitalista.
38. La posición ideológica del autor frente a la propiedad privada es
- A. la posición capitalista.
 - B. la posición liberal.
 - C. la posición demo-burguesa.
 - D. la posición comunista.

ANEXO 4

ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN LECTORA

Niveles de comprensión lectora	Número de ítem	Cantidad de ítems	Porcentaje
Nivel literal	1, 2 , 7, 10, 13, 16, 22, 24, 27, 31, 32, 34, 36	13	34 %
Nivel inferencial	3, 4, 5, 6, 9, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 28, 29, 30, 35, 37, 38	21	55 %
Nivel crítico	8, 11, 26, 33	4	11 %
TOTAL		38	100 %

ANEXO 5

HOJA DE RESPUESTAS
CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN LECTORA

Nombre: _____ **Grado y sección** _____ **Edad** _____ **Sexo** _____

	Ítems/Preguntas	ALTERNATIVAS			
Fragmento n.º 1	1	A	B	C	D
	2	A	B	C	D
	3	A	B	C	D
	4	A	B	C	D
Fragmento n.º 2	5	A	B	C	D
	6	A	B	C	D
	7	A	B	C	D
	8	A	B	C	D
Fragmento n.º 3	9	A	B	C	D
	10	A	B	C	D
	11	A	B	C	D
	12	A	B	C	D
Fragmento n.º 4	13	A	B	C	D
	14	A	B	C	D
	15	A	B	C	D
Fragmento n.º 5	16	A	B	C	D
	17	A	B	C	D
	18	A	B	C	D
	19	A	B	C	D
Fragmento n.º 6	20	A	B	C	D
	21	A	B	C	D
	22	A	B	C	D
	23	A	B	C	D
Fragmento n.º 7	24	A	B	C	D
	25	A	B	C	D
	26	A	B	C	D
Fragmento n.º 8	27	A	B	C	D
	28	A	B	C	D
	29	A	B	C	D
	30	A	B	C	D
Fragmento n.º 9	31	A	B	C	D
	32	A	B	C	D
	33	A	B	C	D
	34	A	B	C	D
Fragmento n.º 10	35	A	B	C	D
	36	A	B	C	D
	37	A	B	C	D
	38	A	B	C	D

ANEXO 6

CLAVES DE RESPUESTAS DE LAS PREGUNTAS

	Ítems/Preguntas	ALTERNATIVAS			
Fragmento n.º 1	1	A	B	C	D
	2	A	B	C	D
	3	A	B	C	D
	4	A	B	C	D
Fragmento n.º 2	5	A	B	C	D
	6	A	B	C	D
	7	A	B	C	D
	8	A	B	C	D
Fragmento n.º 3	9	A	B	C	D
	10	A	B	C	D
	11	A	B	C	D
	12	A	B	C	D
Fragmento n.º 4	13	A	B	C	D
	14	A	B	C	D
	15	A	B	C	D
Fragmento n.º 5	16	A	B	C	D
	17	A	B	C	D
	18	A	B	C	D
	19	A	B	C	D
Fragmento n.º 6	20	A	B	C	D
	21	A	B	C	D
	22	A	B	C	D
	23	A	B	C	D
Fragmento n.º 7	24	A	B	C	D
	25	A	B	C	D
	26	A	B	C	D
Fragmento n.º 8	27	A	B	C	D
	28	A	B	C	D
	29	A	B	C	D
	30	A	B	C	D
Fragmento n.º 9	31	A	B	C	D
	32	A	B	C	D
	33	A	B	C	D
	34	A	B	C	D
Fragmento n.º 10	35	A	B	C	D
	36	A	B	C	D
	37	A	B	C	D
	38	A	B	C	D

ANEXO 7

VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

**VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

Título: ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE VI CICLO DE LA IE 6081 EN VMT

Autor: MARCELINO ROJAS SALAZAR

Variable Independiente: ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Jurado Experto: Tamara Tatiana Paola Ezcovra

Marque Ud. con una "X" en la escala teniendo en cuenta que:

NADA	POCO	BASTANTE	TOTALMENTE
1	2	3	4

ASPECTOS	CRITERIOS	1	2	3	4
Univocidad de cada ítem	¿Se entiende el ítem?				✓
	¿Su redacción es clara?				✓
Pertenencia	¿Tienen los ítems relación lógica con el objetivo que se pretende estudiar?				✓
Organización	¿Existe una organización lógica en la presentación del ítem respectivo?				✓
Importancia	¿Qué peso posee el ítem con relación a la dimensión de referencia?			✓	

Evaluated por:

Nombre y Apellido:

Tamara Tatiana Paola Ezcovra

DNI: 03854754

Firma:

Tamara Paola



VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Título: ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE VI CICLO DE LA IE 6081 EN VMT

Autor: MARCELINO ROJAS SALAZAR

Variable Dependiente: COMPRENSIÓN LECTORA

Jurado Experto: *Vianey Vela Pardo Ezcuma*

Marque Ud. con una "X" en la escala teniendo en cuenta que:

NADA	POCO	BASTANTE	TOTALMENTE
1	2	3	4

ASPECTOS	CRITERIOS	1	2	3	4
Univocidad de cada ítem	¿Se entiende el ítem?				✓
	¿Su redacción es clara?				✓
Pertenencia	¿Tienen los ítems relación lógica con el objetivo que se pretende estudiar?				✓
Organización	¿Existe una organización lógica en la presentación del ítem respectivo?				✓
Importancia	¿Qué peso posee el ítem con relación a la dimensión de referencia?			✓	

Evaluated por:

Nombre y Apellido:

Vianey Vela Pardo Ezcuma

DNI: 03854754

Firma:

Vianey Pardo



VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Título: ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE VI CICLO DE LA IE 6081 EN VMT

Autor: MARCELINO ROJAS SALAZAR

Variable Independiente: ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Jurado Experto: Dr. ELÍAS MEJÍA MEJÍA

Marque Ud. con una "X" en la escala teniendo en cuenta que:

NADA	POCO	BASTANTE	TOTALMENTE
1	2	3	4

ASPECTOS	CRITERIOS	1	2	3	4
Univocidad de cada ítem	¿Se entiende el ítem?				X
	¿Su redacción es clara?				X
Pertenencia	¿Tienen los ítems relación lógica con el objetivo que se pretende estudiar?				X
Organización	¿Existe una organización lógica en la presentación del ítem respectivo?			X	
Importancia	¿Qué peso posee el ítem con relación a la dimensión de referencia?				X

Evaluated por:

Nombre y Apellido:

ELÍAS MEJÍA MEJÍA

DNI: 08765345

Firma:

[Firma manuscrita]



VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Título: ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE VI CICLO DE LA IE 6081 EN VMT

Autor: MARCELINO ROJAS SALAZAR

Variable Dependiente: COMPRENSIÓN LECTORA

Jurado Experto: Dr. Elías MEJÍA MEJÍA

Marque Ud. con una "X" en la escala teniendo en cuenta que:

NADA	POCO	BASTANTE	TOTALMENTE
1	2	3	4

ASPECTOS	CRITERIOS	1	2	3	4
Univocidad de cada ítem	¿Se entiende el ítem?				X
	¿Su redacción es clara?				X
Pertenencia	¿Tienen los ítems relación lógica con el objetivo que se pretende estudiar?				X
Organización	¿Existe una organización lógica en la presentación del ítem respectivo?				X
Importancia	¿Qué peso posee el ítem con relación a la dimensión de referencia?			X	

Evaluated por:

Nombre y Apellido:

Elías MEJÍA MEJÍA

DNI: 08765345

Firma:

[Firma manuscrita]



VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Título: ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE VI CICLO DE LA IE 6081 EN VMT

Autor: MARCELINO ROJAS SALAZAR

Variable Independiente: ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Jurado Experto: Dr. ADELARDO H. CAMPANA CONCHA

Marque Ud. con una "X" en la escala teniendo en cuenta que:

NADA	POCO	BASTANTE	TOTALMENTE
1	2	3	4

ASPECTOS	CRITERIOS	1	2	3	4
Univocidad de cada ítem	¿Se entiende el ítem?			✓	
	¿Su redacción es clara?				✓
Pertenencia	¿Tienen los ítems relación lógica con el objetivo que se pretende estudiar?				✓
Organización	¿Existe una organización lógica en la presentación del ítem respectivo?				✓
Importancia	¿Qué peso posee el ítem con relación a la dimensión de referencia?			✓	

Evaluated por:

Nombre y Apellido:

ADELARDO H. CAMPANA CONCHA

DNI: 10372562

Firma:

A. Campana



VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Título: ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y LOS NIVELES DE
COMPENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE VI
CICLO DE LA IE 6081 EN VMT

Autor: MARCELINO ROJAS SALAZAR

Variable Dependiente: COMPENSIÓN LECTORA

Jurado Experto: DR. ADELANO HOROLFO CAMPANA CONCHA

Marque Ud. con una "X" en la escala teniendo en cuenta que:

NADA	POCO	BASTANTE	TOTALMENTE
1	2	3	4

ASPECTOS	CRITERIOS	1	2	3	4
Univocidad de cada ítem	¿Se entiende el ítem?				✓
	¿Su redacción es clara?			✓	
Pertenencia	¿Tienen los ítems relación lógica con el objetivo que se pretende estudiar?				✓
Organización	¿Existe una organización lógica en la presentación del ítem respectivo?			✓	
Importancia	¿Qué peso posee el ítem con relación a la dimensión de referencia?				✓

Evaluated por:

Nombre y Apellido:

ADELANO HOROLFO CAMPANA CONCHA

DNI: 10772567 Firma:

ANEXO 8

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE LA TESIS



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE LA TESIS PRESENTADO POR EL GRADUANDO DON ROJAS SALAZAR MARCELINO PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DIDÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

En la ciudad de Lima, a los 13 días del mes de octubre de 2017, siendo las 10:00 am. se reunió en acto público en el Salón de Grados de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el Jurado Examinador integrado por la Dra. MARGARITA PAJARES FLORES (Presidente), Dra. TAMARA PANDO EZCURRA (Asesor), Dr. MIGUEL GERARDO INGA ARIAS (Jurado Informante), Mg. JORGE RIVERA MUÑOZ (Jurado Informante) y Dr. RAÚL CABREJOS BURGA (Miembro del Jurado), para recepcionar la sustentación de la tesis titulada: "ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL VI CICLO DEL NIVEL SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NRO. 6081 MANUEL SCORZA TORRES DE SAN GABRIEL ALTO EN VILLA MARÍA DEL TRIUNFO", que presenta Don ROJAS SALAZAR MARCELINO para optar el Grado Académico de Magíster en Educación, con Mención en Didáctica de la Comunicación en la Educación Básica.

Para el efecto, el Jurado Examinador tuvo a la vista el informe favorable del Jurado Informante integrado por la Dra. TAMARA PANDO EZCURRA (Asesor), Dr. MIGUEL GERARDO INGA ARIAS (Jurado Informante), y Mg. JORGE RIVERA MUÑOZ (Jurado Informante),

Después de haber escuchado la sustentación del graduando, el Jurado Examinador procedió a formular las preguntas reglamentarias y, luego de una deliberación en privado, decidió otorgarle el calificativo de:

Buena Decisión (16)

Como testimonio del acto que culminó a las 12:45 horas, cada uno de los miembros del Jurado Examinador procedió a suscribir el acta, para que se remita a las instancias correspondientes y se expida, previo trámite administrativo, el diploma que acredite a Don ROJAS SALAZAR MARCELINO, como Magíster en Educación, con Mención en Didáctica de la Comunicación en la Educación Básica.

Dra. MARGARITA PAJARES FLORES
Presidente

Dra. TAMARA PANDO EZCURRA
Asesor

Dr. MIGUEL GERARDO INGA ARIAS
Jurado Informante

Mg. JORGE RIVERA MUÑOZ
Jurado Informante

Dr. RAÚL CABREJOS BURGA
Miembro del Jurado